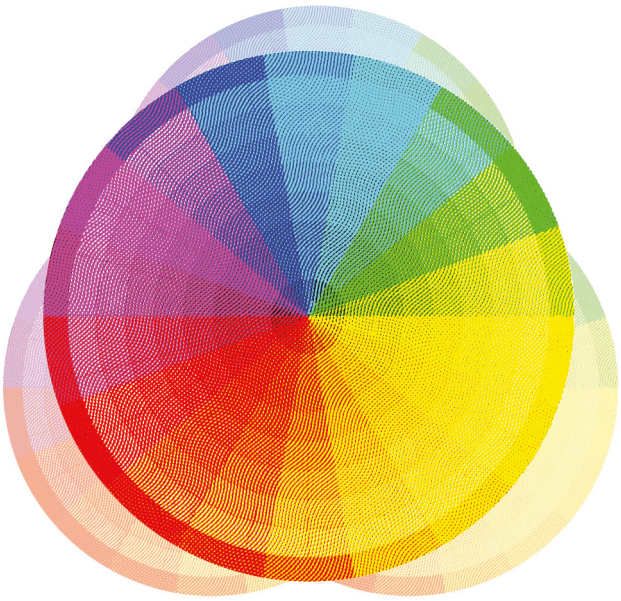
Estudios sociales en el juego y el jugar

Recorridos conceptuales en Argentina y México

LUCÍA MANTILLA / IVANA V. RIVERO
COORDINADORAS



Universidad de Guadalajara

Estudios sociales en el juego y el jugar

Recorridos conceptuales en Argentina y México

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el apoyo del Programa a la mejora en las condiciones de producción SNI (PROSNI, 2022).

306.481
EST
Estudios sociales en el juego y el jugar: Recorridos conceptuales en Argentina y México / Lucía Mantilla, Ivana V. Rivero coordinadoras
Primera edición, 2022
Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022

ISBN: 978-607-571-789-0

1.- Civilización – Filosofía.
2.- Filosofía – Historia.
3.- Juego.
4.- Juego (Filosofía).
5.- Juego – México – Aspectos Sociales.
6.- Juego – Argentina – Aspectos Sociales.
7.- Juegos educativos.
8.- Métodos de Enseñanza.
9.- Recreación.
10.- Materiales de Enseñanza.
I.- Mantilla, Lucía, coordinadora.
II.- Rivero, Ivana V., coordinadora.
III.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Primera edición, 2022
D.R. © Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col. Alcalde Barranquitas
44260, Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-571-788-3

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Estudios sociales en el juego y el jugar

Recorridos conceptuales en Argentina y México

LUCÍA MANTILLA / IVANA V. RIVERO
COORDINADORAS

Universidad de Guadalajara
2022

Índice

A modo de prólogo. Una historia de lentes
DANIEL DEVITA / LEONARDO DÍAZ 9

Introducción
LUCÍA MANTILLA / IVANA RIVERO 13

Primera parte
Estudios que amplían la lente

Escepticismo y juego: Wittgenstein y Nietzsche en la obra de Michel Foucault
CRISTINA AMBROSINI 25

La construcción biopolítica de la edad adulta. La omisión del siempre de la infancia y del jugar
LUCÍA MANTILLA 53

El juego y la incertidumbre: un umbral hacia la autenticidad
YOLANDA CORONA / GRACIELA QUINTEROS
JULIÁN VÉLEZ 71

Segunda parte
Estudios que sitúan la lente

Un abordaje posible del juego desde la antropología sociocultural
NOELIA ENRIZ 93

La oportunidad de jugar en las escuelas.
Notas en la escala de una pedagogía artesanal
VÍCTOR PAVÍA 111

Acerca de la seriedad del jugar
y la soledad de la infancia en juego
REGINA ÖFELE 127

Tercera parte
Estudios que ajustan la lente

Jugar en la escuela infantil: un *invitado* con derecho propio
PATRICIA SARLÉ 155

El juego: una constante en Educación Física,
una excusa para jugar en Ciencias Sociales
IVANA RIVERO 181

Un análisis del juego cooperativo
desde la esencia lúdica del jugar
MARIELA ALVARADO GUZMÁN 205

A modo de epílogo. Estudios sociales del juego:
comentarios y discusiones
MARÍA EUGENIA VILLA 231

A modo de prólogo
Una historia de lentes

DANIEL DEVITA / LEONARDO DÍAZ

Con grata emoción aceptamos la invitación a realizar un prólogo para esta obra. Nos mueven al menos dos motivos. Uno, el evidente, es formar parte de una publicación que integra a importantes autoras y autores de la temática juego y jugar. El otro, más cotidiano, radica en la amena sensación de estar en una reunión con amigas y amigos. Y, cuando no es el caso, de estar con gente muy querida y reconocida dentro del campo. Todas ellas, sin duda, personas con las que nos resulta un honor compartir este espacio.

La invitación llegó acompañada por los primeros borradores de los textos que integran la obra. Como no podía ser de otra manera, en un trabajo que aborda al juego como temática central nos pareció que tanto la imaginación como un guion conductor, eran pertinentes. Por no decir ineludibles. Aceptamos, entonces, el convite a observar con distintas lentes.

Más allá de resultar oportuna para esta publicación, la idea de observar con diferentes tipos de lentes resultó una provocación (o una excusa, no sabemos bien) para jugar. Amparados en *la aparente intrascendencia de lo lúdico*,[1] enlazamos el impacto que tienen algunas miradas en las ciencias

[1] La frase es "robada" de la apertura del programa radial "Los espacios del juego". Ciclo emitido por Radio Calf-UNCo (FM 103.7 MHz) durante parte de las décadas de 1990

sociales, con el que tuvo la invención de la lente en la historia de las ciencias naturales. Primero, permitiendo hacer foco nuevamente en un mundo cotidiano que se iba desdibujando con los años. Y luego, contribuyendo a la invención de instrumentos que propiciaron el descubrimiento de universos impensados: tanto en lo macro como en lo micro. Inéditas observaciones (derivadas de inéditas posibilidades de observar) generaron cambios revolucionarios: crisis de conocimientos en varios campos del saber (como la botánica, la biología, la física o la astronomía); cuestionamientos a adormecidas teorías y cimbronazos en espacios de poder escudados en las limitaciones naturales del ojo humano y (no tan naturales) del pensamiento. La observación con lentes alborotó la edad media, continuó en el renacimiento, la modernidad, y se extiende hasta nuestros días.

Resultó interesante pensar que quienes crearon las primeras lentes y construyeron sus precarios aparatos de observación con ellas, guardan ciertas similitudes con quienes hoy integran este libro. Es que, sin desmerecer bajo ningún término las actividades investigativas de biólogos o astrónomos actuales, la gran mayoría de ellos no fabrican ni validan sus aparatos de observación. Galileo, sin embargo, no solo ensayó con la superposición de distintas lentes para diseñar uno de los primeros telescopios, sino que construyó argumentaciones para defender la validez de su aparato de observación[2] interpretó las nuevas observaciones como anomalías para los paradigmas de su época; propuso teorías que dieran cuenta de estas observaciones y, finalmente, comunicó sus conocimientos a la comunidad científica con interlocutores poco dispuestos a reconsiderar sus verdades.

y 2000 en la ciudad de Neuquén (Argentina), que abordó temáticas apasionantes dentro del universo del juego.

[2] Recordemos que varios de sus detractores, en una actitud icónica, se negaron a utilizar el telescopio para no verse obligados a contrastar sus conocimientos [fundados en creencias e intereses] ante las nuevas observaciones (Dessauer, 1965).

En las páginas de este libro, en principio, los estudios que amplían la lente se desplegaron en un horizonte de conceptos y comprensiones. Así conocimos, a través del escrito de Cristina Ambrosini, la vinculación de Foucault con una interpretación de la idea del "juego" y la influencia que en él tuvieron Wittgenstein y Nietzsche. Compartimos con Yolanda Corona, Graciela Quinteros y Julián Vélez la hermandad del juego con la incertidumbre y seguimos reflexionando en cuanto a una relación compleja: realidad-juego. Lucía Mantilla, por su lado, nos señaló la puerta de la infancia como estado del ser humano y el rincón al que estaría sentenciado el jugar. Sentimos la agudeza de los estudios que sitúan la lente. Acompañamos, como en el recorrido de nuestra experiencia docente, la mirada de preocupación de Noelia Enriz ante la institucionalización el juego como puerta para el saber. Lo que lleva a reducir al juego como recurso. Saludamos el interés continuo de Víctor Pavía en la práctica docente. El mismo camina de la mano de un estudio pionero de la forma de los juegos y el modo de jugar que produce y reproduce la escuela. Nos parece central involucrar a las y los que intervienen cotidianamente en establecimientos educativos; e irrumpen en ellos asumiendo el riesgo de bucear en la incertidumbre de jugar de un modo más lúdico. También celebramos la lectura de Regina Öfele y su tarea incansable en el *Instituto de Investigación y Formación en Juego* con la firme intención de construir una identidad propia en los estudios desde nuestra cultura latinoamericana, ajustando algunos parámetros a las necesidades de la región.

Finalmente, entre los estudios que ajustan la lente Patricia Sarlé colocó frente a nosotros nuevamente el modo de considerar las relaciones entre juego y enseñanza. Nos atrajo el recorrido histórico por los desarrollos conceptuales que, según la autora, permitieron cambios en las prácticas de la enseñanza. Ivana Rivero, por su parte, nos ubicó en el territorio de una Educación Física situada que se sostiene en tiempo y espacio asumiendo cambios y debates (internos y externos). Nos motivó recorrer la hendidura planteada por la autora entre los relatos del juego construidos en el contexto académico y lo que se hace y se dice del juego en la sociedad. Nos acomodamos en ese resquicio para leer los

distintos momentos en la formación de profesores y profesoras que propone Ivana. Por último, Mariela Alvarado Guzmán nos ofreció observar los límites del juego cooperativo para repensar los fundamentos del mismo. Una tarea que nos parece tan acertada como necesaria.

Consideramos que detenerse a observar los costados del juego y del jugar conlleva, como se ha dicho ya, obstáculos propios de la polisemia y los sentidos adjudicados (Pavía, 2006, pp. 37-39; 2011, pp. 69-71). Aun así, las y los autores aquí reunidos, se animaron a exponer desarrollos conceptuales y propositivos para tratar de comprender dentro de la complejidad al juego y al jugar. Por ello es que, en este juego "copernicano", nos atrevimos a proponer que los y las investigadoras que conforman esta obra tienen su "granito" de Galileo. Fabrican lentes que permiten observar otras realidades posibles. Validan día a día esas lentes en los distintos campos de conocimiento en que se desempeñan. Generan conocimientos que obligan a la ampliación de los anaqueles etiquetados con la temática. Y finalmente, incomodan a quienes eligen "no mirar con otro telescopio" para no encontrarse con lunas desconocidas capaces de "poner en jaque" a conocimientos adormecidos. Por eso hoy, la historia de quienes usaron las primeras lentes para reorganizar su mundo, encuentran puntos de acercamiento con quienes usan sus lentes imaginarios para explorar y ensayar organizaciones en el apasionante universo del juego y el jugar. Creemos que las y los lectores agradecerán, como nosotros, la oportunidad de mirar, de compartir lo mirado; porque entre sombra y sombra se suele colar, fugaz, la claridad.

Bibliografía

Dessauer, Friederich (1965). *El caso Galileo y nosotros.* Ediciones Carlos Lohlé.

Pavía, Víctor (2006). Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador. Noveduc.

_____, (2011). Formas del juego y modos de jugar: Secuencias de actividades lúdicas. AMSAFE.

Introducción

LUCÍA MANTILLA / IVANA RIVERO

Estudiar el juego y el jugar nos obliga a salir en busca de fragmentos dispersos en los claroscuros de la literatura académica. Así, quien estudia estos temas se encuentra con un escenario teórico complejo que puede estar relativamente organizado en el campo de la psicología y de la educación infantil, pero cuando se trata de la antropología, la sociología, la historia, la filosofía, el pensamiento acerca de ellos aparece de modo subyacente, analógico y frecuentemente disperso.

Resulta paradójico y debería ser objeto de un análisis más profundo y detenido el análisis de las connotaciones que ha adquirido el jugar, deberíamos responder por qué el tema ha llamado poco la atención si nos resulta una experiencia tan cotidiana, tan observable en animales y en seres humanos a cualquier edad, si día a día nos involucramos personalmente en el juego, jugamos con otros, o nos contagiamos del entusiasmo que transmite el jugar de otros, sean éstos grandes o chicos.

Es necesario recordar que el juego es un universal cultural, reconocido en la Convención de los Derechos del Niño (en 1989), la cual contó con alta adhesión global. Sin embargo, transcurridos los primeros veinte años de existencia de esta Convención, el Comité de Derechos de los Niños estudió su aplicación en los Estados adherentes y encontró un escaso reconocimiento a los derechos contenidos en el artículo 31 que motivó la publicación de la Observación No. 17 señalando que su escaso reconocimiento "se traduce en la ausencia de inversiones en disposiciones

adecuadas, una legislación protectora débil o inexistente y la invisibilidad de los niños en la planificación a nivel nacional y local" (UNESCO, 2013, p. 3). Algunas de las contribuciones que aquí exponemos reflejan este cierto abandono o negligencia del campo de estudio en nuestros países, enseñándonos cómo la ciencia es también una *praxis*, por llamarle de algún modo, *situada*; la alimenta el acompañamiento, la reflexión colectiva en foros, publicaciones; la atención de las y los lectores que dan vida a los textos y quizás también la importancia socialmente concedida al juego, a la recreación, a la experiencia lúdica, en su conjunto. Graciela Scheines habría sido invitada a publicar aquí. Sus escritos encuentran representación en la palabra de Cristina Ambrosini. Quizás por su legado, los trabajos académicos sobre el juego en Argentina son mucho más frecuentes, como más frecuente es la atención a esta práctica en la edad de la niñez que se ha traducido en un derecho consagrado en la Ley de Educación 26.206, en cuya versión para el Nivel Inicial participó activamente Patricia Sarlé, haciendo lo propio para el Nivel Primario Víctor Pavía, escritores en este texto; la importancia de las experiencias de juego en la enseñanza y práctica de los deportes, del fútbol; su promoción en los clubes; en los eventos acontecidos en tiempos de recreación; del mismo modo, la revista *Lúdicamente* impulsada por Noelia Enriz y Carolina Duek, la existencia de un diplomado sobre juego creado y dirigido por Regina Öfele desde 1992 y la creación del reciente programa de estudios a nivel de maestría sobre juego que dirige Ivana Rivero, coordinadora junto con Lucia Mantilla de esta obra colectiva. Es también importante señalar el debate intelectual entre deporte y juego que se está dando al interior del mundo de los profesores y profesoras de educación física en Argentina. Así, este libro concentra autores clásicos, un pensamiento consolidado y una experiencia institucional respecto al juego en Argentina y se honra en contar con la aportación de Yolanda Corona pionera del programa de Estudios de la Infancia de la UAM, único en su género en México.

El caso de México es distinto, aunque claramente los deportes, las series, los videojuegos apasionan también a las multitudes, el tema del juego institucionalizado parece restringirse al espacio del aula y los tra-

bajos y publicaciones académicas son bastante escasas, podríamos aventurar la hipótesis de que al salir de la escuela comienza para los niños de familias con recursos económicos una escuela paralela desligada de la identidad territorial del barrio: clases de natación, de karate, de otros deportes, de idiomas, de baile, de reforzamiento de las materias escolares y el cada vez más frecuente acceso a los videojuegos; para los niños mexicanos de menores recursos el juego libre transcurre de forma espontánea en el espacio de la casa, los patios de los condominios y los parques. Parecería que en México el juego ha llamado tan poco la atención que los niños han tenido mayores oportunidades de acceder de modo espontáneo, de conservar más las experiencias lúdicas de otras generaciones.

La pérdida del espacio público por parte de los niños es notable en ambos países, el desarrollo urbano acaba con las comunidades infantiles de la calle y, en parte a ello se debe la soledad de la infancia de la que habla Regina Öfele, agravada por la pandemia del COVID-19 a la que se suma en particular en el caso de México la violencia que ha azotado al país las dos últimas décadas y que ha hecho del espacio de la calle un espacio peligroso y, por ende, prohibido.

En los últimos años del siglo pasado se puede reconocer una expansión de la reflexión de los estudios sociales sobre el niño y sobre el juego, aunque en México siguen conservando cierta marginalidad, mientras que en Argentina se avanza en el registro de la multiplicidad de investigaciones y perspectivas dedicadas al tema. Esta pluralidad impacta en las creaciones intelectuales contemporáneas sobre el jugar, puesto que la disponibilidad de lugares de espacios públicos como plazas, parques, estadios o privados como el patio, el jardín, el cuarto de tiempos (recreos, tiempo libre diario, descansos semanales, vacaciones), de juegos y juguetes para ser disfrutados por toda la población, el ejercicio, las ganas y predisposición para construir colectivamente la ludicidad, son ceremonias, rituales pero también conquistas y deudas de la sociedad en determinados momentos históricos.

Debe señalarse que el tema del juego y el jugar refleja la diversidad y el debate que es propio del campo del pensamiento científico. Este libro

se hace cargo de la diversidad de líneas de trabajo que por distintas razones y con diferentes pretensiones teóricas estudian el juego y formulan preguntas alrededor de él. Estas líneas coexisten en el campo de las prácticas profesionales cotidianas dando cuenta de la amplitud del tema: reflexiones filosóficas, registros etnográficos, ensayos comunicacionales, informes terapéuticos, descripciones pedagógicas, expresiones artísticas, eventos deportivos; algunos dimensionando el potencial productivo y utilitario del juego, otros analizando las tramas de sentido que se (re) producen en las prácticas lúdicas habituales. Estudios plurales que, con distintos grados de formalidad, desde relatos de experiencia a investigaciones internacionales, asumen la tarea de crear conocimiento acerca del juego.

No resulta ajeno a esas diversas líneas la variedad de disciplinas cuando se pretende estudiar este universal cultural; pero, los estudios sociales del juego superan ampliamente los recortes epistemológicos de un campo disciplinar. Tal es así que cabría el ejercicio de reunir los estudios sobre juego de cada disciplina de las ciencias sociales y humanas, cuestión que facilita el reconocimiento de líneas de estudio, referentes teóricos, problemáticas comunes y nos encontraríamos de cualquier forma con un tema de investigación que parece contener una necesidad inter, multi y transdisciplinaria desde el comienzo del análisis, abundan los trabajos sobre el juego que entretejen la historia y la antropología, la educación, la psicología, la pedagogía, la filosofía. Este libro concentra ensayos diferentes que dejan ver entramados entre el juego, el cuerpo, la educación, el concepto de niño, las formas de crianza y socialización y la política sobre la vida y sobre la forma de vivir la vida. La estrategia elegida para delimitar nuestro terreno de acción es un paso hacia la concreción de un mapeo sobre el juego y el jugar desde los estudios sociales que resultan imprescindibles para trazar discusiones que convoquen a los interesados en el tema e interés en el tema, superando los intercambios aislados y dispersos que fragmentan un campo potente para el desarrollo social y para volver a reflexionar en lo que nos es fundamental como seres humanos.

En este sentido, el orden en que aparecen los escritos pretende ir mostrando ese mapeo, busca identificar problemáticas comunes, que interpelan investigaciones psicológicas, pedagógicas, antropológicas, comunicaciones, filosóficas, históricas y pensamientos en juego. Qué paradójico que aquí estamos trazando un mapeo cuando jugar es precisamente romper el mapa que ordena la realidad (Scheines, 1998). Indicios de una relación incómoda entre juego y ciencia que deja expuesta la inconmensurabilidad del primero, aquella que justifica el diálogo entre distintos campos de conocimiento. Así, más que un discurso que se presenta legitimado por una comunidad de expertos, aquí se reúnen voces que ponen en la escena palabras sostenidas y respaldadas por distintos grupos dedicados al estudio del prismático, juego. Palabras que, como mojones, van marcando el territorio transitado por las ciencias sociales en el estudio del juego. Un modo de afianzar el diálogo interdisciplinario que exige el abordaje del objeto juego que (por suerte) no se deja atrapar en nuestras palabras, que conserva una naturaleza caleidoscópica que, de ningún modo, intentamos modificar.

En este registro se invita a referentes de distintos campos de conocimiento a publicar parte de sus aportaciones dejando en evidencia la lente construida desde la cual se lo aborda. Para algunas, la invitación se ensambló en la continuidad de las tareas habituales de crear y socializar conocimiento, para otros una oportunidad para regresar a estudios entramados en otros tiempos y/o momentos de la trayectoria académica personal.

El esfuerzo de las y los autores vale toda vez que se reconoce al jugar como una práctica trascendental para los seres humanos. En las líneas que van cediendo una a una a medida avanza la lectura, es posible reconocer universos de sentido dichos, mostrados y justificados en distintos colectivos profesionales.

En los escritos es posible reconocer muestras de las múltiples tensiones que atraviesa el juego en Argentina y en México. El registro de los entramados que se tejen alrededor del juego entre los contextos de ambos países, diferentes pero parecidos, facilita la comprensión de ideas y posi-

cionamientos, particularidades de los procesos sociales que facilitaron o complejizaron la aparición del juego en el escenario académico. Este libro se publica primero en México con la intención de convocar el entusiasmo por un tema que consideramos fundamental, y sobre el que se pretende avanzar en un diálogo internacional para la construcción de una red de conocimiento.

En definitiva, a lo largo de los textos que componen el libro, es factible reconocer que, si bien los contextos desde los que son producidos son diferentes y presentan características particulares, existen ciertos vínculos entre los discursos que se disputan el campo de las prácticas profesionales en juego. Es posible reconstruir recurrencias y discontinuidades en paralelo.

Cuando se dice diferente no solo se remite al contexto argentino y mexicano, sino también la naturaleza del saber disciplinar desde el cual cada autor construye la lente con la que lee un universal cultural y desde la cual construye su expertez. Al leer los distintos capítulos se puede apreciar cómo resuena el pulso que imprime la amalgama de autores. Se leen recorridos, caminos transitados, esfuerzos aislados que reunidos posicionan a una práctica.

La compilación de los escritos presentados supuso un trabajo editorial a dos manos, como se ha escrito esta introducción, que se materializó primero en la selección de los autores a invitar. De aquí que sea un recorrido, un pasar por distintos puntos que hacen a un itinerario que no es el único posible, pero es el que ha facilitado la instalación de condiciones de posibilidad para estudiar y producir sobre juego y el jugar en Argentina y México. Los autores que aquí publican traen a la discusión clásicos y contemporáneos, describen recorridos, continuidades y rupturas, colocan líneas de estudio del juego, pero valoran, rescatan, buscan detonar más que el juego, el jugar.

Los textos han sido organizados en tres partes en función de las miradas propuestas. Siguiendo la metáfora de la lente construida se proponen nueve textos organizados en tres partes. Los estudios que amplían la lente, ayudan a repasar tiempos y momentos epocales para entender

procesos que hacen posible la mención del juego. Cristina Ambrosini comparte la genealogía de sus ideas, y abunda en la descripción de la actitud pirrónica, hace un aporte sustancial no solo a los estudios sociales del juego sino a los cuerpos, lugar epistemológico que ha propiciado la plurivocalidad y, al mejor estilo del escepticismo nieztscheano como describe Cristina, romper con las totalidades, los grandes relatos, sin que esto implique una pérdida en la fragmentación ni la refundación de un nuevo orden más seguro.

Lucía Mantilla coloca las palabras justas para decir el juego desde el jugar. Es precisamente allí, en un acto político llamado jugar, en ese vacío donde se decide y actualiza la producción de lo humano. En este escrito nos invita a repasar lo que el discurso de la modernidad olvida.

Yolanda Corona, junto a sus colegas Graciela Quinteros y Julián Vélez, avanza en un hilo discursivo que coloca palabras clave en el jugar; imaginación, fantasía, creación, experiencia, palabras que ayudan a comprender la imposibilidad de desenredar la incertidumbre propia del juego. El escrito arrastra el caudal de los datos mexicanos relevados para el comité de los derechos del niño.

Los estudios que *sitúan* la lente, describen contextos que han hecho posible los estudios del juego. Noelia Enriz, refleja la construcción identitaria del campo disciplinar de pertenencia, lleva al lector a compartir el sentido de las acciones al jugar en el contexto latinoamericano. Fiel a su estilo, próximo y profundo Víctor Pavía, da cuenta de unas notas en la escala de una pedagogía artesanal contando minucias del contexto escolar. A Regina Öfele le pedimos por favor compartir particularidades del Instituto de Investigación y Formación en Juego, uno de los primeros, sino el primero en América Latina, por ello nos acerca problemáticas alrededor del juego en diferentes escenarios profesionales (terapéutico, educativo, recreativo); analiza la soledad de los niños agravada por el contexto de pandemia, y sobre todo, pone en valor la relevancia de la mirada, la sensibilidad para acompañar el jugar no desde la intervención sino desde la habilitación.

Los estudios que *ajustan* la lente, muestran escenarios particulares, lugares en que acontecen prácticas lúdicas. Patricia Sarlé muestra las particularidades, trae la potencia de lo porvenir en la educación de la primera infancia. Su texto nos permite vislumbrar la discusión respecto a la incorporación del juego en educación infantil, nos muestra la relevancia del nivel inicial en la colocación del juego en el plano didáctico y en el campo académico.

Ivana Rivero da cuenta de la intensa búsqueda de una educación de los márgenes que se esfuerza por colocar como objeto de estudio al juego, desde la acción de jugar, es decir que coloca en el centro el protagonismo de los jugadores, y nos impulsa a reconocer su inconmensurabilidad saliendo al encuentro del entramado de autores que también publican en esta obra.

Mariela Alvarado ofrece una mirada particular a los juegos cooperativos construida desde un marco teórico que problematiza la actividad a partir de la acción, comparte resultados de un estudio que materializó el acercamiento entre las compiladoras del libro y nos hace ver los límites en la utilización instrumental del juego cooperativo y la importancia del juego vital entre quienes son amigos y hacen *como si* fueran rivales de dos irreconciliables bandos.

Entre nosotros la distancia geográfica no se sintió tanto, gracias a los medios digitales se generó un espacio de encuentro y discusión con la intención de reconocernos, y en el diálogo respetuoso, afinar el trazo para dejar en evidencia las discusiones actuales que movilizan los pensamientos y las aportaciones.

Retomando el recorrido propuesto se pueden definir algunas alternativas que aparecen con recurrencia, entre ellas la necesidad de desarticular los preconceptos que han servido de argumentos para intervenir el juego volviéndolo un dispositivo un instrumento que ahoga la diversión y el chiste del juego, como diría Huizinga su *Homo ludens*.

Esta tarea implica desarmar tres tendencias que han marcado las producciones en juego: la infantilización, la banalización y la psicologización,

para avanzar en la conquista del tema de estudio y promover su desafanada experiencia.

Porque el libro surge del ejercicio de reconocer la imposibilidad de atrapar al juego en una sola explicación, esperamos contribuya a la formación profesional y académica en torno al juego, reanimando estudios, prácticas e intervenciones que multipliquen las oportunidades para jugar.

Bibliografía

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (1989). Convención de los Derechos del Niño. https://www.unicef.org/argentina/informes/convención-sobre-los-derechos-del-niño

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación General No. 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf

Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles.* Buenos Aires, Argentina, Eudeba.

Primera parte
Estudios que amplían la lente

Escepticismo y juego: Wittgenstein y Nietzsche en la obra de Michel Foucault

CRISTINA AMBROSINI

Para revisar la influencia de Wittgenstein y Nietzsche en la obra de Michel Foucault es necesario identificar la matriz antiplatónica y anticartesiana que ubicamos en los tres autores. Para ello, en este artículo, presentaremos primero la matriz del pensamiento escéptico, en la que ubicamos la filosofía de Foucault, y su vinculación con una cierta interpretación de la idea del "juego", ya de por sí multifacética y multívoca. Para ella señalaremos el impacto y la presencia de la idea de "juego" en la etapa de *La Arqueología del saber* bajo la influencia de la noción "juegos del lenguaje" de Wittgenstein. La presencia de Nietzsche se evidencia en años posteriores, en la etapa genealógica, a partir de la postulación de la "hipótesis Nietzsche" en la presentación del concepto de "biopoder". En este artículo se sostiene que ambas etapas están determinadas por la misma necesidad de mostrar las consecuencias de la renuncia a un enfoque cartesiano de la subjetividad para adherir a otra vertiente, siempre presente en la larga historia del pensamiento occidental: el escepticismo que desde la época de Pirrón de Elide, denuncia el falso orden que imponen los racionalismos para destacar la prodigiosa capacidad "humana" de inventar reglas. En estos autores la metáfora del juego unifica la pertenencia a un pensamiento que acepta sus propios límites, que soporta la tensión entre el impulso a recalar en un dogma, en afirmaciones últimas pero que, al mismo tiempo, busca estabilizar un orden y mantenerse dentro de él.

Breve genealogía de este artículo

La primera aproximación al tema del juego, como concepto filosófico, fue a principios de los años 80's, a través de las clases del Dr. Bruno L. G. Piccione en la Facultad de Filosofía yLetras de la UBA, en el curso de sus Seminarios, dedicados a Nietzsche y a Heidegger. A partir de sus indicaciones, conseguí en francés la edición del *Nietzsche* de Heidegger y pude defender la tesis de grado en 1985, contando con su dirección, bajo el título "Nietzsche y la superación de la metafísica". En esta tesis se señala la dimensión extrametafísica del juego argumentando a favor del señalamiento de la figura de Diónysos como el dios del juego. Una vez aprobada esta tesis, decidí que debía superar el influjo de Nietzsche, que la tesis de doctorado estaría dedicada a un tema, no a un autor y que sería el tema del juego. Para ello tomé contacto telefónico con la Dra. Graciela Scheines quien me indicó su propio recorrido y dónde comprar sus libros. Gracias a ella pude tomar contacto con los autores señalados como "los teóricos del juego" especialmente con la obra *Homo ludens* de Johan Huizinga pero también con Platón, Gustav Bally, Carlos Astrada, Eugen Fink, Roger Caillois y Julio Cortázar. Por intermedio de mi entonces colega y entrañable amigo después Carlos Asti Vera tomé contacto con la obra de Ludwig Wittgenstein a través de libros que habían sido de su padre, Armando Asti Vera, y otros de él, que generosamente me prestó, a los que fotocopié y que me acompañan hasta ahora. Bajo la dirección del Dr. Ricardo Maliandi, en el año 1991, conseguí una Beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para realizar la tesis de doctorado y pude defenderla en marzo de 2004 bajo el título "La noción de 'Juego' en el pensamiento contemporáneo. Su aporte a la reflexión ética sobre la situación actual". Los principales autores involucrados fueron Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein y Jon Elster unificados en la tematización del símbolo del juego para caracterizar sus conceptos centrales, en distintas facetas del fenómeno lúdico, pero, desde mi punto de vista, asociados a una misma actitud rupturista respecto a los cánones de la llamada por Heidegger "metafísica de la subjetividad". En esos años, a partir de la recuperación de la vida democrática

en Argentina, en 1983, en el mundo académico y en los medios de comunicación, comenzó a conocerse la obra de Michel Foucault a través de Enrique Mari, Esther Diaz, Tomás Abraham, Oscar Terán y otros, pero éstos fueron con los que primeramente tomé contacto a través de sus libros y contactos personales en el caso de Enrique Marí y sobre todo Esther Diaz. En 1991 cursé un Seminario de doctorado sobre el tema "Discursividad y retórica en la Filosofía contemporánea" a cargo de la Profesora Alicia Páez, aprobado con la monografía "Wittgenstein y Foucault, el lenguaje como práctica social y la superación del Sujeto moderno". Este escrito luego daría lugar a la publicación de "Los juegos de la verdad en Michel Foucault" (Ambrosini, 1994). Rápidamente advertí que las ideas de Foucault estaban estrechamente ligadas a la tesis de doctorado, pero no estaba en condiciones entonces de introducir a este autor, de allí que la tesis se mantiene en un silencio wittgensteiniano respecto a la arqueología y la genealogía como modos de interrogar a la Historia, a pesar del contacto estrecho que guardan con Wittgenstein primero y luego con Nietzsche. Esa ausencia pretende ser restituida en este artículo que es también, una composición y recuperación de distintos artículos publicados en estos años y, en gran parte, una porción inédita todavía de la tesis de doctorado con la que conservo, a pesar de los años, un sentimiento de atracción y rechazo a la vez. En el 2002, en un Congreso en la Universidad de Alcalá de Henares tomé contacto con el libro de José Manuel Bermudo *El empirismo. De la pasión del filósofo a la paz del sabio,* donde se señala la presencia de Montaigne y Hume dentro de la larga tradición de una actitud que corroe las principales tesis racionalistas y acompaña a los grandes triunfos del racionalismo como un tábano molesto, donde la razón muestra allí su juego, es más todavía, es la consagración del juego (Bermudo, 1983, p. 18.) Este dato completó, con una pieza más, el, para mí, difícil rompecabezas de la tesis, pero ya fuera de sus límites como un territorio a explorar y donde, con el tiempo, también ubiqué la pieza faltante, las ideas de Foucault, dentro de esta misma tradición. En el año 2007 apareció publicada una parte de la tesis en el libro *Del monstruo al estratega. Ética y juegos* (Ambrosini, 2007). En ese mismo año fui invi-

tada por la Asociación Filosófica de México, al XIV Congreso Nacional de Filosofía para participar del Simposio "Filosofía del Juego", coordinado por Eduardo Villegas Megías, del 5 al 9 de noviembre en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa. Esta intervención se transformó en el artículo "Siglo XX, panludismo, problemático y febril" (Ambrosini, 2008). Todos estos acontecimientos señalan el recorrido que conduce a la presentación de este artículo donde, necesariamente, hay una reescritura de otras escrituras anteriores. Al citar a la tradición escéptica como el punto de partida para caracterizar la idea de "juego" que resulta relevante tomar en cuenta para la interpretación de las ideas de Michel Foucault, más que un punto de inicio se está aludiendo a un punto de llegada, señalado en esta breve referencia a los antecedentes de esta presentación.

La tradición escéptica

Para la tradición racionalista, el escepticismo es el "virus" que infecta la filosofía y, de hecho, los filósofos escépticos reciben un escaso tratamiento en los manuales de Historia de la filosofía donde son considerados como "socráticos menores" junto a los cínicos, mientras que los "socráticos mayores" son Platón y Aristóteles. Para Carlos García Gual (1990) resultan ser los más subversivos y "modernos" de los pensadores antiguos en la medida en que la "actitud crítica" deriva en un fuerte cuestionamiento y delimitación acerca de los poderes de la razón y a la vez destaca que la palabra *sképsis* significa "examen" o "reflexión detenida", de allí deriva el calificativo *skeptikós* para designar al filósofo que profesa estas creencias acerca de la imposibilidad de fundamentar la verdad de un juicio (García Gual, 1990, p. 175). Resulta difícil ubicar un punto de inicio para el escepticismo que parece responder más a una actitud (desconfiar de los poderes de la razón para garantizar un conocimiento verdadero) que a la postulación de cánones propios de una escuela filosófica. Pirrón de Elide (365 a 275 a. C.) es ubicado como el fundador de la escuela escéptica quien, al igual que Sócrates, renunció a la palabra escrita dando testimonio personal, con esta actitud, de su valoración del diálogo para construir las ideas. La agrafía y el silencio eran rasgos respetados

e imitados como propios de la actitud del sabio que se contenta con la contemplación de la naturaleza y admite que la traducción de sus impresiones en palabras no garantiza la transmisión de este conocimiento. Según la tradición, Pirrón formó parte de la expedición a la India con Alejandro Magno, y allí entró en contacto con los gimnosofistas quienes practicaban un retiro de la sociedad e identificaban la felicidad con la serenidad y la imperturbabilidad del alma (*ataraxia*). La tesis fundamental de Pirrón sostiene que no hay garantías de un conocimiento real del mundo a partir de los datos sensoriales, tampoco del ejercicio de la razón (*logos*). Podemos hacer afirmaciones acerca de nuestras creencias, pero ello no nos habilita para afirmar juicios acerca de la realidad ya que no está garantizada su verdad ni falsedad. La consecuencia práctica de esta postura abstencionista acerca de la posibilidad de fundamentar la verdad de los juicios (*epochê*) es la *afasia* y luego, en consonancia con las ideas de la época, afirma la conveniencia de la *ataraxia* como temple de ánimo. La consecuencia natural, luego del reconocimiento de la imposibilidad de garantizar la verdad de los juicios fundados en el conocimiento sensible y en la razón, es el llamamiento al silencio (*afasia*), acompañado por una actitud impasible, de serenidad (*ataraxia*). Al igual que Epicuro y otros pensadores del helenismo, el escéptico procura respetar las normas sociales, las convenciones, en cuanto son útiles para la convivencia humana, aunque no las reconoce como verdaderas. Los continuadores inmediatos de Pirrón, Arcesilao (315-241 a. C.) y Carnéades (200-129 a. C.), intentan emular a un Sócrates distinto al promocionado por los escritos platónicos. El Platón de Pirrón, es decir, quien dejó testimonios escritos de su filosofía, es Timón de Fliunte (320-230 a. C), un personaje polifacético que se convirtió a su filosofía luego de tomar contacto con sus enseñanzas. De los escépticos posteriores el más conocido fue Sexto Empírico (160 a 210), filósofo y médico, ya que nos han llegado dos obras suyas: *Los esbozos pirrónicos y Contra los matemáticos*, una obra en 11 libros. En sus obras compendia el conocimiento de su época acerca de los escépticos antiguos. Vivió en Atenas, Roma y Alejandría.

La "actitud pirrónica" reaparece con fuerza en el Renacimiento a partir de las traducciones latinas de los escritos de Sexto Empírico, de la obra de Michel de Montaigne (1533-1592), del clima de fuertes disputas religiosas y del choque entre actitudes reformistas y conservadoras dentro de la Iglesia católica. Según Ernst Cassirer (1993), lo que da unidad a las distintas posiciones del Renacimiento es el nuevo enfoque en que aparece el problema del conocimiento a la luz de los conflictos entre las distintas posiciones del platonismo y el aristotelismo. La recuperación de la actitud pirrónica se da ahora en el marco de un nuevo mundo de problemas y es el punto de partida de las reformulaciones acerca de las relaciones entre conocimiento científico y fe, entre saber y creer. La duda escéptica, en Montaigne como en los antiguos, tiene una función práctica, la renuncia al conocimiento cierto habilita una clara conciencia de la libertad para elegir el sistema de normas sociales que adoptar, a la vez que condena como arbitrario, todo sistema que se presente como verdad revelada, especialmente la luego llamada "Razón del Estado". Montaigne rechaza los sistemas que imponen formas definitivas, sustentadas en la tradición o en dogmas consagrados. Del legado griego recupera la valoración del espíritu creativo que, por oposición al medieval, permite la autonomía y el reconocimiento de las limitadas capacidades de la razón para garantizar el conocimiento verdadero. Para el autor de los *Ensayos,* la abstención del juicio no es el final del recorrido escéptico sino el punto de partida para la creación de reglas y la formación de creencias útiles en vista a construir una conciencia moral que "resista" la idea de la precariedad de la condición humana, que sirva de sostén y fortalecimiento anímico frente a los embates y contingencias de la vida. El tema de la muerte está presente en sus *Ensayos* (Montaigne, 2011), en un tono que recuerda las ideas estoicas acerca de la imperturbabilidad del alma (*apatheia y ataraxia*).

Montaigne recurre a analogías con la conducta de los animales y de los niños para mostrar las limitaciones de nuestras capacidades para asimilar aquello que nos da miedo. Así como los niños temen a sus amigos cuando se colocan una máscara y se tranquilizan cuando se la quitan, debemos

quitar las máscaras de las cosas que nos dan miedo. Una vez desenmascarada la muerte, vemos que no hay que temerle y apreciar a aquellas personas que la enfrentaron sin temor. Las ideas acerca de la vida y la muerte suponen un punto de vista escéptico que luego tendrá amplia repercusión en las ideas ético-políticas. La filosofía no nos dice lo que es ni lo que cree sino lo que fabrica "Y no solo al cielo manda la filosofía sus cordajes, inventos y ruedas" (Montaigne, 2011, p. 489), anticipando ideas que fructificarán en los siglos XIX y XX acerca del uso de "ficciones legítimas" incluso en el Derecho respecto a la idea de Justicia. En el LI, capítulo XXII "De la costumbre, y de no cambiar fácilmente una ley aceptada" presenta a las costumbres como una fuerza de autoridad. Pues la costumbre es una maestra de escuela violenta y traidora" (Montaigne, 2011, p. 110). Montaigne cita costumbres extrañas como algunas de los habitantes de las "nuevas Indias" de comer arañas, hormigas o murciélagos ya que nos escandalizan las costumbres de otros como exóticas o descabelladas pero podemos advertir que lo que hacemos todos los días también "embota los sentidos" y lo aceptamos como natural por imperio del acostumbramiento.

La influencia de Montaigne en el pensamiento de autores emblemáticos como Pascal y Descartes está suficientemente atestiguada en la bibliografía contemporánea (Brunschvicg, 1942). La influencia del escepticismo en Pascal la encontramos en su obra, *Conversación con monsieur de Saci* (Pascal, 1983). Esta conversación quedó registrada por un tal Monsieur Fontaine como parte de un Manuscrito de las Memorias de Port-Royaly se publicó por primera vez en 1736. La opinión actual es que Fontaine reunió en una sola conversación las notas que tenía sobre encuentros entre Saci y Pascal cuando éste se instaló para vivir un tiempo en Port Royal des Champs. Aquí aparece Pascal confesando a Saci que los libros más frecuentados por él fueron los de Epicteto y Montaigne, autores a los que tiene gran aprecio. En especial, en el caso de Montaigne expresa:

> Pone en todas las cosas una duda universal y tan general, que dicha duda se excita a sí misma; es decir, si él duda y duda incluso de esta última suposición, su incertidumbre gira sobre sí misma en un círculo perpetuo y sin reposo (…) en esta duda que duda de sí misma y en esta ignorancia que se ignora y que él llama su forma maestra, es donde reside la esencia de su opinión, que no ha podido expresar por ningún término positivo (Pascal, 1983, p. 44).

Pascal admite que es sobre estos supuestos "pirronianos" que giran los *Ensayos* cuando afirma que en estos escritos Montaigne no solamente destruye las bases de todo lo admitido como cierto y seguro hasta su época, sino que se burla de la actitud, ya emergente, que intenta, desde el Estado, imponer reglas de la razón como un medio para ocultar la debilidad de criterios para legislar. El rasgo escéptico, respecto a fundamentar la moral y la religión en la razón humana y sus críticas al pensamiento cartesiano, se encuentra en el *argumento de la apuesta* donde aparecen términos ligados al dominio lúdico y esta característica subyacente otorga originalidad en el marco de la teología cristiana. Pascal propone la idea de una justicia del juego con un argumento que lo hace único y que resulta de la intersección de matemática y janseísmo (Ambrosini, 2007). La pasión por el juego, considerada normalmente una actividad moralmente condenable, no debe ser vista como una aberración de la razón sino como un efecto de la naturaleza humana de la que se puede servir la fe. Lo propio del jugador es apostar con certidumbre a la incertidumbre de una ganancia. En el caso de la apuesta por la existencia de Dios, Pascal apela a este espíritu de aventura y riesgo que caracteriza a todo jugador cuando apuesta algo seguro al azar de una ganancia incierta.

En el caso de Hume, un escocés asociado al pensamiento inglés (Mac Intyre, 1994), es posible mostrar su pertenencia a la tradición del escepticismo francés, marcado por la gravitación de los *Ensayos,* lectura de culto dentro de los ambientes "científicos" en el ambiente intelectual francés. Para ello comenzamos por señalar que Hume, en 1734, tras unos meses en Bristol, dejó el estudio autodidáctico y realizó "experimentos mentales" en La Flèche (Anjou, Francia). En territorio francés y en contacto con el

campo de debates de la filosofía francesa, completó el *Tratado de la naturaleza humana* a la edad de veintiséis años. Recordemos que La Flèche fue una escuela que fundó Enrique IV en 1603, con la intención de confrontar con la Sorbonne de París y puso a cargo a los jesuitas. En ella se educó Descartes durante 6 años, desde los 10 a los 16 (desde 1606 hasta 1612). En el caso de Hume, al parecer, el vínculo directo con el escepticismo se ubica en Pierre Bayle (MacIntyre, 1994, p. 279). En la historia del escepticismo se ubica a Pierre Bayle (1647-1706) dentro de la primera Ilustración, bajo la influencia del cartesianismo. La lucha contra la escolástica se da ahora en el terreno religioso y, al modo de Montaigne, concentra sus críticas en la actitud dogmática de la teología racionalista pero ahora en el lenguaje erudito y preciso donde el *Ensayo* deja paso al *Diccionario*. Su obra *Diccionaire Historique et Critique* da cuenta de la doble preocupación por la revisión crítica de la tradición. Al parecer, en el contacto con esta obra, Hume accede a una elaboración académica y rigurosamente filosófica de la vertiente escéptica que luego irradió al resto de Europa.

Como ya lo advirtió Kant, Hume supone el fin del "sueño dogmático" para el pensamiento moderno. Hume supone la pérdida de la ingenuidad del racionalismo platónico y la pérdida de las certezas acerca de la existencia de verdades transmundanas, pero no el aniquilamiento de la filosofía. Por el contrario, la razón, liberada de las ataduras dogmáticas, se reconoce productora de reglas. Ahora puede tomar en serio el juego necesario e incluso placentero y útil de inventar órdenes. Aquí la razón se reconoce poderosa ya que es ella misma la que decide el límite de sus poderes y el filósofo puede comportarse como un niño, como un poeta, como los filósofos antiguos. Las consecuencias ético-políticas de este planteo, con el que cierra el Libro I del *Tratado sobre la naturaleza humana,* lo encontramos en el Libro III (Hume, 2000). Al igual que Montaigne, comienza comparando la endeble y deplorable condición del hombre en comparación con el resto de los animales y la necesidad de crear "artificios" que le permitan superar estas limitaciones. El Estado también es uno de estos artificios, es una invención necesaria para la Humanidad. Los filósofos, al buscar el origen de la obediencia a la ley

civil, se remontan hasta este oscuro inicio, niegan que sean invenciones artificiales y, a su vez, les incorporan otros deberes que son todavía más artificiales. Los funcionarios se ocupan de ocultar, sobre todo al vulgo, el origen artificial de la justicia (Hume, 2000, p. 109). Hume reconoce que es imposible mantener una sociedad sin justicia y sin la observancia de las tres leyes fundamentales relativas a *la estabilidad de las posesiones, la transferencia por consentimiento y el cumplimiento de las promesas*. Estas leyes son anteriores al gobierno e imponen una obligación anterior al cumplimiento de las órdenes de los magistrados civiles. En el artículo "Del origen del gobierno" (Hume, 2010) reconoce, al modo de Montaigne, pero en el contexto de un planteo consistente y más elaborado, la presencia de una tensión ineliminable entre la autoridad de la ley y la libertad de las personas, una lucha ineludible puesto que no puede aconsejarse la victoria de una parte sobre la otra. La vida social se sigue del acatamiento y el seguimiento de reglas que se aceptan bajo la necesidad de limitar el egoísmo, asegurar la propiedad y la autoconservación. Luego, la fuerza de los hábitos y las costumbres legitiman estas reglas hasta darles obligatoriedad. Las reglas están presentes en la vida social y es necesario seguirlas para evitar las calamidades de la anarquía y para limitar la violencia de los congéneres. Ahora ¿esto implica entregarse atado de pies y manos a la obediencia civil? La respuesta negativa de Hume es terminante: "en ninguna de nuestras nociones de moral sostenemos el absurdo de la obediencia pasiva" (2000, p. 123). Hume rechaza, tachando de falaz y sofístico, el argumento contractualista que presupone una promesa o contrato original como origen del acatamiento al gobierno y justifica la liberación de este acatamiento cuando el gobernante es tiránico. Por un lado, la obediencia responde al cumplimiento de reglas a las que no conviene ponerle excepciones ya que esto las debilita y las vuelve inestables, pero tampoco se puede absolutizar el carácter de la regla hasta anular la posibilidad de mostrar la necesidad de excepciones en vista a la deplorable condición humana, tan proclive a pervertir las instituciones y transformar a los gobernantes en tiranos y enemigos públicos. En esta última afirmación advertimos el rasgo común en la tradición escéptica, que

se deriva del repudio a entronizar a la razón humana como fundamento de los artificios. La buena filosofía, desde esta visión, es la que decide quedarse con las reglas del juego y no agregar una ficción más (Bermudo, 1983). El mismo *aire de familia* se respira en Nietzsche y Wittgenstein, a los que aludiremos como paso previo para llegar a Foucault.

Nietzsche y Wittgenstein: dos comprensiones distintas de la idea de juego

El tema del juego, expulsado de la filosofía por Platón, relegado a un plano inferior como irrealidad, es rescatado por Nietzsche para transformarlo en metáfora cósmica con la que da lugar a la idea de una naturaleza creadora pero también destructora, donde el devenir es simbolizado como un laberinto inabarcable. La imagen de los dioses jugando a los dados resalta la inutilidad, la falta de finalidad del juego, expresa el azar, la inocencia del devenir. Desde el planteo de la Voluntad de poder (*Wille zur Macht)*, como fuerza logicizante y esquematizadora, hasta la concepción del instante (*Augenblick*), como una instancia previa a todo esfuerzo de logicización, la orgía dionisíaca simboliza el instante donde el miedo pánico, la pesadilla, se transforma en un "así lo quise" (Ambrosini, 2012a).El superhombre, el niño, el jugador de dados, son símbolos que deben ser interpretados. A la luz de una concepción lúdica del mundo vemos que esta actitud perfora el engaño apolíneo y es capaz de intuir la profundidad insondable que permanece "inefable" respecto a la posibilidad de fundamentación última. A través de su productividad lúdica, el hombre se siente parte del gran juego cósmico. El superhombre conoce el peligro del juego, pero no lo rechaza, lo *quiere* dentro de sí, sin culpas ni resentimientos, sin esperar premios ni castigos. La creación de nuevos órdenes responde a la necesidad de racionalizar el caos, de estabilizar el devenir, de hacer habitable el mundo sin que ello implique la estabilización ni la consagración de algún mito fundacional. El escepticismo de Nietzsche se orienta hacia la destrucción de las grandes totalidades, de los grandes relatos, sin que ello implique una pérdida en la disgregación de los fragmentos ni la refundación de un nuevo orden más seguro.

En contra de la interpretación meramente estetizante, asociada al romanticismo, en la metáfora del juego encontramos los dos principios: *paidía y ludus* (Ambrosini, 2012). Dionysos, el dios del juego, también simboliza el abismo de la *verdad originaria*. El juego del dios-niño configura el mundo. La creación de nuevos órdenes responde a la necesidad de racionalizar el caos, de estabilizar el devenir, de dominar un lenguaje, de hacer habitable el mundo sin que ello implique la estatización ni la consagración de algún nuevo mito fundacional.

En un estilo discursivo equiparable al de Nietzsche, a través de sentencias, Wittgenstein piensa "seriamente" la noción de "juego" aunque alude a aspectos distintos. En el caso de Nietzsche el juego es usado como símbolo del mundo y se basa primordialmente en el modelo del juego espontáneo, libre, sin reglas ni pautas prefijadas, amorfo. La idea de "juego lingüístico", propio de Wittgenstein, en cambio, se inspira en el ajedrez en tanto juego rígidamente reglado donde la estipulación de las reglas y el máximo formalismo sirven como notas definitorias de la lógica y las matemáticas, ya que, desde este punto de vista, existe el juego cuando rige un sistema de reglas claramente delimitadas. A pesar de la primera apariencia de oposición entre la concepción de Nietzsche y Wittgenstein, el juego libre o el juego rígidamente reglado, ambas concepciones presentan una común modalidad antiplatónica desde donde se aprecia el límite del lenguaje, lo inefable, el silencio que envuelve al discurso.

La noción "juegos del lenguaje" incluye la idea de que el lenguaje es una práctica que nos conforma a partir de las reglas que lo rigen. Estas reglas no son producto de un sujeto individual, pero tampoco son adjudicadas a un sujeto trascendental, supraempírico. No hay "necesidad" en el uso de las reglas del lenguaje en el sentido en que tales reglas reflejen un orden *a priori*. Nuevamente, Wittgenstein compara las reglas del lenguaje (matemático, religioso, ético, estético o cualquier otro) con las reglas del juego de ajedrez. No se trata de que las reglas funcionen porque son reflejo de un orden verdadero, ya que si resulta racional jugar al ajedrez no es porque represente algún tipo de racionalidad supraempírica, lo es porque hay un uso acordado de las reglas, las que, en sí mismas, son

sólo convenciones (Ambrosini, 2010a). Así como en el *Tractatus* aparece la comparación entre proposiciones y pinturas, en *Investigaciones filosóficas* vuelve una y otra vez la idea de que en el lenguaje jugamos juegos reglados acompañados de conductas sociales. Esta tesis fundamenta el rechazo a la existencia de lenguajes privados. Todo juego del lenguaje es público, es el producto de una actividad social. Wittgenstein rechaza la posibilidad de un uso privado del lenguaje y por lo tanto de las reglas que rigen y sostiene que, quienes lo admiten, incurren en dos equivocaciones fundamentales: una acerca de la naturaleza de la experiencia y la otra acerca de la naturaleza del lenguaje. El primero consiste en admitir la posibilidad de una experiencia privada, el segundo consiste en el uso de la definición ostensiva.

> ¿Pero sería imaginable un lenguaje en el que uno pudiera anotar o expresar sus vivencias internas –sus sentimientos, estados de ánimo, etc.– para su uso propio?, ¿Es que no podemos hacerlo en nuestro lenguaje ordinario? –Pero no es eso lo que quiero decir. Las palabras de este lenguaje deben referirse a lo que sólo puede ser conocido por el hablante, a sus sensaciones inmediatas, privadas. Otro no puede, por tanto, entender este lenguaje (Wittgenstein, 1988, p. 219).

En un lenguaje privado sería necesario el uso de definiciones ostensivas en una especie de ceremonia privada. Pero en un lenguaje privado no puede existir ningún criterio para distinguir lo verdadero y lo falso. Cualquier criterio de corrección es público, es el resultado de la aplicación de reglas que resultan de la aceptación o rechazo de una *praxis* social. En el caso de un lenguaje privado no es posible tal apelación, de aquí la afirmación que la suposición de la existencia de este tipo de lenguaje es un absurdo. En *Investigaciones Filosóficas* (1988) insiste Wittgenstein en la idea de que hablar un lenguaje es parte de una actividad social, la cual está gobernada por reglas. En el lenguaje siempre hay una referencia a la norma pública, aunque se trate de sensaciones internas. La idea de confrontar dos impresiones en un lenguaje privado, Wittgenstein lo compara a la situa-

ción de comprar dos periódicos iguales para comprobar la verdad de las noticias. El rechazo a los lenguajes privados se sustenta en la convicción de que los lenguajes son, básicamente, juegos reglados. Un punto crucial para entender la comparación entre el lenguaje y el paradigma del ajedrez es que ambos suponen el empleo de reglas. Cuando usamos el lenguaje ordinario no es frecuente que reparemos en la presencia de las reglas. La aplicación de las palabras no está totalmente controlada por reglas, así como tampoco el tenis, por ejemplo, tiene una regla que controle la altura de la pelota o cuál es la fuerza que debe aplicarse en el saque y a pesar de estas limitaciones, el tenis es un juego reglado. Las reglas, al igual que los juegos, presentan *parecidos de familia*. Algunas sirven para aprender un juego, otras son un instrumento del propio juego. En otros casos, el juego se aprende mirando cómo juegan otros, sin necesidad de explicitar las reglas. Lo común a todos los lenguajes es que se desarrollan bajo la forma de juegos, es decir, adquieren sentido en la medida en que se repetan sus propias reglas, las cuales crean un ámbito de normatividad, de orden. Wittgenstein advierte que buscar la esencia del lenguaje sólo conduce a callejones sin salida, por el contrario, advierte la fertilidad de la concepción del lenguaje como un juego reglado: descarta la idea de un lenguaje ideal, concibe al lenguaje como una actividad nunca terminada que determina una "forma de vida". El problema que se genera acerca de la postulación de un juego del lenguaje ideal o de un juego último al cual remitir la diversidad de los distintos juegos parece ser resuelto por Wittgenstein destacando el carácter de las reglas, las que en los lenguajes normativos rigen de un modo "inexorable", de allí la semejanza con el juego de ajedrez. El máximo formalismo se deriva de la convencionalidad de la norma, el seguimiento de la regla es la base de estos juegos que no remiten a ningún orden verdadero puesto que expresan, en cada caso, alguno de los órdenes posibles, los que viven en el proceso de quienes los juegan. Desde este punto de vista, la filosofía puede poner un orden, pero no puede explicar conclusivamente ningún orden último. Los argumentos que permitirían fundamentar el acuerdo entre las representaciones y el mundo caen fuera de los límites del lenguaje, como ya había postulado

en el *Tractatus*. Con estas afirmaciones, Wittgenstein nos previene del peligro de propagar el mito del simbolismo que consiste en dejarse llevar por el espejismo que crea el lenguaje y con ello ahogar, en el ruido de las palabras, los pensamientos filosóficos.

Arqueología y genealogía en Foucault

Entre los intérpretes de la obra de Michel Foucault, Oscar Terán (1985), encuentra en la obra de este autor dos grandes arcos teóricos: el primero se extiende desde *Enfermedad mental y personalidad* (1954), pero *se* manifiesta especialmente en *Historia de la Locura en la época clásica* (1961) hasta *Las palabras y las cosas* (1965), incluyendo *El nacimiento de la clínica* y un ensayo sobre Raymond Roussel, ambos de 1963. Entre 1969 y 1970 reflexiona autocríticamente en un par de textos metodológicos, *La arqueología del saber* y *El orden del discurso* puesto que en este momento se fortalece su propuesta teórica en torno a una práctica (la participación en el grupo GIP) y la aparición de un artículo "*Nietzsche, la genealogía, la historia*". En el segundo momento produce *Vigilar y castigar* (1975) y el primero de los seis volúmenes de *Historia de la sexualidad* (1976), así como diversos artículos e intervenciones polémicas.

Para ubicar a este filósofo dentro de la venerable tradición de los filósofos del juego debemos tomar en cuenta que, en *La arqueología del saber*, Foucault llamará "*reglas de formación"* a las condiciones de existencia, de modificación, de conservación y de desaparición a las que están sometidos los objetos, los conceptos y las unidades temáticas en una *episteme* determinada. Para ejemplificar esta idea toma el concepto de "psicopatología" tal como aparece en el siglo XIX, mostrando un dominio de parentesco a través de múltiples relaciones con instituciones, procesos económicos, sistemas de valores, tipos de clasificaciones. Todas estas relaciones no son del orden de la lengua sino del orden del discurso en tanto que práctica social. Este análisis se distingue de una historia del referente ya que no se busca responder quién estaba loco en las distintas épocas. Aun cuando es posible realizar tal historia, lo que busca Foucault es "despresintificar" el objeto lo cura para referirlo al conjunto de las reglas que constituyen sus

condiciones de aparición histórica. Lo que se pone de relieve es la idea de que el discurso no es esa delgada cara de contacto entre el lenguaje y la realidad sino un *conjunto de reglas adecuadas a una práctica discursiva y que estas reglas son las que definen el régimen de los objetos*. Estas reglas se imponen a todos los que se disponen a hablar, en ese campo discursivo, ya que rigen desde una especie de anonimato y su validez no es universal puesto que depende de un ámbito de discurso determinado desde donde rigen.

Para analizar las reglas de formación de los objetos se ha visto que no se debía ni enraizarlos en las cosas ni referirlos al dominio de las palabras; para analizar la formación de los tipos enunciativos, no se debía referirlos ni al sujeto del conocimiento, ni a una individualidad psicológica. Tampoco para analizar la formación de los conceptos, se debe referirlos ni al horizonte de la *idealidad* ni al caminar empírico de las *ideas*. (Foucault, 1990, p. 104).

Foucault llega a una caracterización del enunciado que parece hundir sus raíces en la teoría de los juegos lingüísticos de Wittgenstein, al afirmar que no hay enunciado en abstracto. No hay enunciado en general ya que todo enunciado forma parte de un conjunto que desempeña un papel determinado dentro del juego enunciativo del que participa. La Arqueología de Foucault, *en* tanto descripción de los enunciados, muestra, más que la historia de la Verdad, los *juegos de la verdad* en sus distintas apariciones.

Foucault utiliza el término "*a priori* histórico" para determinar el objeto de la descripción arqueológica (Castro, 2004, p. 17), utilizando un término que califica como "detonante", un oxímoron, es decir, un término que conecta significados tradicionalmente antagónicos puesto que *a priori* normalmente remite a un enfoque ahistórico. Este término también remite a Kant donde "a priori" significa "condición de posibilidad" (independiente de la experiencia). En todo caso, la búsqueda arqueológica remite a la identificación de esas reglas que hacen posible históricamente la aparición de enunciados y la identificación de significados para nombrar determinadas entidades, especialmente aquellas que

identifican a una época en el campo de los saberes. De allí la afirmación de que no hay enunciado en general, para Foucault, ya que todo enunciado forma parte de un conjunto que desempeña un papel determinado dentro del juego enunciativo del que participa. Si no se tiene en cuenta este interés de Foucault para "despresentificar" al hombre como objeto de interés teórico, por superar el enfoque propio del Humanismo, la obra de Foucault pierde su fuerza argumentativa (Castro, 1995, p. 21). Esta es una de las condiciones de posibilidad para acceder a una teoría del lenguaje capaz de hacer entendible todas sus dimensiones, especialmente con aquellas que lo pone en relación con otras instituciones sociales (políticas, religiosas, artísticas) y para ello es necesario, previamente, dejar de remitirlo a la idea de una conciencia o de un sujeto cognoscente universal.

Para destacar la ascendencia de Nietzsche en el pensamiento de Michel Foucault bastaría con revisar el artículo *Nietzsche, la genealogía, la historia*, donde el pensador francés salda sus cuentas respecto al concepto de "genealogía" y al uso de este concepto en sus obras para mostrar su ancestro filosófico. Nietzsche, siempre reivindicado, es uno de los apoyos para consolidar, en las obras posteriores, la ruptura respecto a la filosofía del sujeto puesto que se tratará ahora de escribir la historia sin referir a una instancia fundadora del sujeto, para analizar la relación entre prácticas no discursivas y prácticas discursivas y situar al saber en el ámbito de las luchas. En las obras posteriores a esta etapa "arqueológica" encontramos a un Foucault atento ya a la cuestión de las relaciones entre saber y poder que redescubre el rol de la subjetividad (Castro, 1995, p. 16), donde se configuran otras categorías como las de "genealogía", "biopoder" o "gobernabilidad". En esta clave de lectura, se afirma que, luego de *La arqueología del saber*, Foucault es plenamente consciente de que no puede estabilizar una propuesta metodológica, aun cuando la realice fuera de los cánones cartesianos, de manera negativa, oponiéndose al estructuralismo y a la fenomenología, y que la expresión *a priori* histórico está cargada de tensiones. Esta preocupación despertará el interés por la obra de Nietzsche (Castro, 1995, p. 227), lo que se evidencia en tres textos claves en la obra de Foucault en este período que los intérpretes deno-

minan "genealógico". Estos textos son *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1971), la lección inaugural en el Collège de France (1971) y las Conferencias dictadas en la Universidad Católica de Río de Janeiro (1973), publicadas como *La verdad y las formas jurídicas*. Según Edgardo Castro, todo el proyecto filosófico de Foucault puede ser visto en términos de una genealogía que tendría tres ejes:

- una ontología de nosotros mismos en nuestras relaciones con la verdad (que nos permite construirnos como sujetos del conocimiento),
- una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con un campo de poder (el modo en que nos constituimos como sujeto que actúa sobre otros)
- una ontología histórica de nosotros mismos en nuestra relación con la moral (el modo en que nos constituimos como sujeto ético que actúa sobre sí mismo). (Castro, 1995, pp. 146-148)

En la clase dictada el 7 de enero de 1976 en el *Collège de France*, Foucault alude a "la hipótesis Nietzsche" al momento de contestar a la pregunta por la genealogía del poder cuando se rechaza un análisis económico del poder.

¿De qué disponemos actualmente para hacer un análisis no económico del poder? Creo que podemos decir que, en verdad, disponemos de muy poca cosa. Contamos, en primer lugar, con la afirmación de que el poder no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto. Contamos, igualmente, con otra afirmación: la de que el poder no es, en primer término, mantenimiento y prórroga de las relaciones económicas, sino, primariamente, una relación de fuerza en sí mismo (Foucault, 2000, p. 27).

Foucault cuestiona la concepción "ramplona" según la cual "el poder es represión" y adjudica esta concepción del poder a Hegel, a Freud y a Reich. A esta *hipótesis Reich*: "el mecanismo del poder es fundamental y esencialmente la represión" enfrenta la *hipótesis Nietzsche*: "el poder es la

guerra, es la guerra proseguida por otros medios". Esta segunda hipótesis supone la inversión de la afirmación de Clausewitz "la guerra no es más que la política por otros medios" para proponer la idea de que "la política es la guerra por otros medios". La inversión de la tesis de Clausewitz querría decir tres cosas. *En primer lugar*, quiere decir que las relaciones de poder vigentes se insertan en una relación de fuerzas determinadas por la guerra, en cada momento histórico. La paz que instala la sociedad civil no suspende la guerra, sino que permite que rija a través de una guerra silenciosa que se instala en las relaciones de fuerzas en las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje. *En segundo lugar*, quiere decir que las luchas políticas, dentro de la sociedad civil, deben ser consideradas como una continuación de la guerra. La historia de la paz, escribe la historia de la guerra, en esta concepción del poder. *En tercer lugar,* la inversión del aforismo de Clausewitz querrá decir que sólo las armas dirimirán entre las relaciones de fuerzas. Desde el momento en que Foucault trata de liberarse de los esquemas economicistas para analizar el poder, nos encontramos inmediatamente frente a "dos hipótesis macizas", afirma Foucault: por un lado, los mecanismos del poder serían los de la represión (hipótesis de Reich); por el otro, la base de la relación de poder sería el enfrentamiento belicoso de las fuerzas (hipótesis de Nietzsche). Estas dos hipótesis no son incompatibles, incluso parecen ajustarse de modo bastante verosímil. Los filósofos del siglo XVIII conciben la salida del estado de guerra permanente tomando como salvoconducto el contrato como camino posible hacia la Paz perpetua como fin regulativo. Frente a esta concepción del poder surge la pregunta ¿El poder es sencillamente una guerra proseguida por otros medios que las armas o las batallas? En el esquema del poder-contrato, el poder tiene a su cargo la defensa de la sociedad. Ahora hay que preguntarse si la sociedad está organizada de tal modo que algunos pueden defenderse de los otros o si el poder se ejerce para mantener la opresión y defenderse de la rebelión de los otros, para "defender su victoria y perennizarla en el sometimiento" (Foucault, 2000, p. 31).

Foucault ¿el filósofo del poder o el filósofo del juego?

En El *Sujeto y el Poder* (1982), Foucault alude a los últimos 20 años de su obra para ubicar allí los temas centrales de preocupación donde alude al Iluminismo y propone dirigir la atención hacia las formas de resistencia al poder, utilizando la resistencia como "catalizador". Afirma que, en los últimos 20 años, su trabajo se concentró en las formas de sujeción ya que entiende que cada vez son más importantes las luchas contra la sumisión de la subjetividad, cuando las luchas contra la explotación aún no han terminado.

Por lo tanto, no es el poder sino el sujeto, el tema general de mi investigación (Foucault, 1982).

En este texto, siguiendo la idea de indagar acerca de los vínculos entre el poder y los mecanismos de individuación, alude a Kant como un ejemplo, antes que, a Hegel y a Nietzsche, en vista a encontrar antecedentes en el esfuerzo por develar la particularidad del momento histórico, el evento reciente, incluso contemporáneo con la pregunta ¿Qué es la Ilustración? En vista a hacer una genealogía del tema, indaga acerca de ¿qué nos está pasando en este mismo momento?, ¿qué somos?

Respecto a una idea anterior, asociada y quizás antecedente de la de "minoría de edad", la de "servidumbre voluntaria" de Étienne de La Boétie, afirma Foucault:

> El problema crucial del poder no es aquel de la servidumbre voluntaria. (¿Cómo podríamos desear ser esclavos?). En el corazón mismo de las relaciones de poder y constantemente provocándolas, están la resistencia de la voluntad y la intransigencia de la libertad. (Foucault, 1982)

Las relaciones entre *servidumbre voluntaria* y *dispositivo biopolítico* han sido motivo de debates en los últimos años (D'Odorico, 2011). Las distintas formas de las tiranías (económicas, sociales, informáticas) evidencian distintos modos de violentar el supuesto moderno de la libertad y el concepto de "biopoder" resulta fértil para revisar los modos de "sujeción" actuales donde se dan las "luchas" entre las distintas formas

de obediencia y resistencia. La "servidumbre voluntaria" sigue siendo un nombre apto para ubicar nuevas formas de la voluntad de servir, la que, como ya nos dijo La Boétie no deja de ser un "innombrable", un misterio, un punto ciego, algo que queda en el terreno de lo "místico" y que rehúye a una fundamentación. Montaigne, el *alter ego* de La Boétie, lo llamó "el fundamento místico de la ley" (Ambrosini, 2017). En este texto Foucault alude a La Boétie, el amigo prematuramente muerto de Montaigne (Ambrosini, 2020), el que aparece nombrado en otras obras, específicamente en *Dichos y Escritos*, en *Historia de la locura en la época clásica* y en *La hermenéutica del sujeto* (Castro, 2004, p. 245). Respecto a sus ideas sobre la biopolítica, sus lecciones sobre este tema se conocieron en estos últimos años y reúnen las lecciones dadas entre enero y abril de 1979 donde alude al ordoliberalismo alemán y al neoliberalismo norteamericano, de la Escuela de Chicago. Foucault se interesa por el análisis del liberalismo no como una teoría o una ideología sino como una práctica, como una manera de actuar que irá mutando hasta transformarse en una novedosa racionalización del gobierno, especialmente en las décadas siguientes a la finalización de la 2a Guerra Mundial hasta los años 70 y 80 en donde está dictando sus cursos. La cuestión consiste en atender al liberalismo como gobierno de las conductas y las novedades introducidas en las últimas décadas del curso. En estas últimas décadas el esclarecedor análisis del neoliberalismo, por parte de Foucault, resulta revelador para desentrañar el sentido de algunas innovaciones sociales que adjudicamos al embate neoliberal, aunque vemos que los efectos perniciosos de estas innovaciones, a su vez, son el resultado de nuevas mutaciones institucionales.

Volviendo al tema del juego, como bien nos advierten tanto Montaigne como Hume y Foucault, todo intento de fundamentación y legitimación teórica del ejercicio del poder a través de las instituciones del Estado, es el esfuerzo de inventar una ficción más. No se trata de develar la pregunta ¿qué es el poder? sino de tratar de entender, en cada caso, cuáles son las reglas que rigen los modos de sujeción, qué permiten y qué prohíben, cómo funciona, en un momento histórico y lugar determi-

nado. Para Montaigne y Hume el fundamento de la autoridad de la ley es inefable, queda en el ámbito de lo inexpresable e incluso, siguiendo la caracterización de lo místico en Wittgenstein, "no se puede decir" y, a la vez, "conviene callar" ya que todo esfuerzo de teorización o justificación racional es un "suplemento" artificioso, es una ficción más. La carencia de un fundamento para la autoridad, de todos modos, no le quita obligatoriedad a la ley, por el contrario, la refuerza, ya que por afuera de la sociedad civil no hay ninguna "naturaleza" ni estado original donde recuperar una supuesta libertad incondicionada. Restituir la pregunta por el fundamento, aparece ahora como un esfuerzo inaceptable por añadir otra ficción para recuperar la fe, para imaginar la legitimación del *Orden*. El aspecto positivo de este paso escéptico es la admisión de que todo orden es un orden social, humano, frágil, precario, construido trabajosamente, donde hay margen para la interpretación de la regla, para el acatamiento con resistencias y donde siempre es posible inventar, imaginar, nuevas reglas. Las reglas "viven" en el uso y son respetadas en la medida en que hay un "crédito", una confianza que no es una sumisión pasiva, sino que es siempre una recreación de la regla donde hay un margen para la interpretación. Volviendo a las nociones de Wittgenstein podríamos también admitir que no hay reglas privadas, lo que nos indica que "seguir una regla" es una *praxis* social, supone un adiestramiento en un mundo previo ya constituido. Más allá de las consideraciones metafísicas acerca de la posibilidad de una libertad absoluta previa a la aparición de las reglas, la especificidad del fenómeno lúdico indica que *el jugador es libre en el juego*. Colas Duflo (1997), sostiene la siguiente afirmación: el juego es la invención de una libertad en y para una legalidad.

En todo juego, los jugadores tienen cierta libertad para moverse, para elegir un curso de acción. Esta libertad lúdica se desarrolla dentro de un margen de maniobra y se despliega a partir de la necesidad de solucionar problemas, de superar los obstáculos que el juego presenta. La riqueza inventiva está directamente relacionada con el margen de libertad que propone cada juego. Desde su aspecto negativo, la libertad lúdica representa un tipo de *libertad reglada* que no permite hacer cualquier cosa. En

el espacio de juego hay acciones prohibidas por las reglas y hay otras que son descalificadas como inútiles o sin sentido. Desde su aspecto positivo, la libertad lúdica está reglada en el sentido de que las reglas son las que posibilitan las acciones permitidas. Las reglas, originariamente arbitrarias, son creadoras de un tipo muy especial de libertad que no es la libertad en general sino la libertad lúdica, es decir, la libertad reglada y ajustada a las posibilidades que instauran las reglas (Ambrosini, 2007).

En este punto podemos volver la mirada nuevamente hacia Foucault para ver que, frente a la obediencia ciega a las reglas, frente a la servidumbre voluntaria y frente a la imagen de un sujeto inexorablemente esclavo de las reglas, propone revisar la posibilidad de encontrar *prácticas de libertad* dentro del juego de las verdades. Para ello, en *La hermenéutica del sujeto* (2002) vuelve la mirada hacia los griegos y romanos buscando ubicar estas prácticas ligadas a la necesidad de "ocuparse de sí mismo". Para los griegos, *epimeleia heautou* (ocúpate de ti mismo) será el suelo, el fundamento del imperativo *gnothiseauton* (conócete a ti mismo). La importancia de esta actitud, que ya Foucault encuentra en Sócrates y Platón, pasa a ser determinante en toda la cultura griega, helenística y romana, pero es en Epicuro donde esta fórmula toma el primer plano y se repite con frecuencia: todo hombre debe *ocuparse* día y noche, durante toda su vida, de su alma. Para hablar de *ocuparse*, Epicuro utiliza el verbo *therapeuein* que es un verbo múltiple, que se refiere a los cuidados del médico, a los servicios que alguien puede dar a otro, por ejemplo, un servidor a su amo y se refiere también a los cuidados y atenciones que merece el culto a las divinidades. La necesidad de "ocuparse de sí mismo" se relaciona con la ética. Al respecto afirma Foucault (1994) en una entrevista:

> En realidad, fue siempre mi problema aun si he formulado de una manera un poco diferente el marco de esta reflexión. He buscado saber cómo el sujeto humano entró en los juegos de verdad (sic), sea los juegos de verdad que tienen la forma de una ciencia o que se refieren a un modelo científico, los juegos de verdad como los que uno puede encontrar en las instituciones o

prácticas de control. Este es el tema de mi trabajo en *Las palabras y las cosas* donde he intentado ver cómo en los discursos científicos, el sujeto humano se va a definir como individuo hablante, viviente, trabajador. Es en los Cursos del *College de France* que yo he planteado la problemática en su generalidad.

Frente a la utopía de una sociedad futura emancipada de los lazos de sujeción, propia de las visiones optimistas acerca de los logros de La Razón, para algunos, Foucault representa la imagen distópica de la sujeción que, por imperio de la dominación, anula toda posibilidad de ejercicio de la libertad. Por el contrario, Foucault admite que la ética es la práctica reflexiva de la libertad, pero no de una libertad indeterminada y anónima, concebido de manera ahistórica, sino de la posibilidad de reflexionar y hacer un ejercicio estratégico de resistencia a partir de la reinterpretación de los juegos de la verdad.

> Uno no puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es, bien entendido, el conocimiento de sí –es el costado socrático-platónico– pero es también el conocimiento de cierto tipo de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. Cuidar de sí es equipararse a estas verdades. Es ahí donde la ética está ligada al juego de la verdad. (Foucault, 1994, p. 3)

Aquí la imagen no es la del Sujeto como un juguete de los dioses, como pensaban los griegos, sino como un jugador donde la ética y la política presentan un amplio campo de acción.

Bibliografía propia ligada al artículo

Ambrosini, Cristina (1991). Wittgenstein, los juegos del lenguaje y la disolución del Sujeto moderno, en *Cuadernos de Ética,* 11-12.

_____, (1994). *Los juegos de la verdad en Michel Foucault, en La filosofía en los laberintos del presente,* Biblos, pp. 128-132.

_____, (1994). *Nietzsche y Wittgenstein. Babilonia y Castalia en Nietzsche actual e inactual, en Proyecciones en el pensamiento contemporáneo,*

Oficina de Publicaciones del CBC de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
_____, (2006). Nietzsche en Cortázar, en Instantes y Azares, *Escrituras Nietzscheanas,* año 3, no. 3, octubre de 2006, pp. 207-217.
_____, (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos,* Editorial Educando.
_____, (2008a). El Heráclito de Nietzsche, en *Prometheus. Revista de Cultura,* año V, no. 27, http://www.pmdq.com.ar/ambrosini.html
_____, (2008b). Resumen de la tesis doctoral "La noción de "juego" en el pensamiento contemporáneo. Su aporte a la reflexión ética sobre la situación actual", en *Cuadernos de Filosofía,* no. 50, Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 137-139.
_____, (2008c). Siglo XX, panludismo, problemático y febril, en Villegas Megías, Eduardo (comp.). *El juego en su laberinto,* Afínita.
_____, (2010a). Apropiaciones pueriles del concepto "juegos del lenguaje" en Wittgenstein, en Rivera, Silvia (comp.). *Wittgenstein en español II,* Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús.
_____, (2010b). La interpretación estética del juego: Kant, Schiller, Nietzsche, en Espinoza, Susana (comp.). *Artes Integradas y educación,* volumen II, Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús.
_____, (2012a). El juego: paidia y ludus en Nietzsche, en Castro, Augusto; Krebs, Victor (comps.). *Tolerancia,* volumen V, Fondo Editorial Universidad Católica del Perú, pp. 395-408.
_____, (2012b). 'Bios' y 'Poder' en Foucault: el legado de Nietzsche, 2012 en Díaz, Esther (editora). *El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas,* Biblos, pp. 33-52.
_____, (2012c). "Constitución de los Estados modernos: gobernabilidad y racismo. El caso Argentina". En *Astrolabio,* Universitat de Barcelona, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo= 4415408
_____, (2014). "Gilles Deleuze ¿lector de Montaigne?" En *Gilles Deleuze y la ciencia Modulaciones epistemológicas II,* Editorial Biblos, Coedición UNLA, Esther Diaz (editora), pp. 65-74.

_____, (2015). La servidumbre voluntaria y las redes sociales, *Revista Perspectivas Metodológicas*, no. 16, Remedios de Escalada, UNLA.
_____, (2017). "El fundamento místico de la justicia: aportes del escepticismo en Montaigne, Hume, Foucault". En *Oximora, Revista Internacional de Ética y Política* (Universitat de Barcelona), no. 10, https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/17452
_____, (2018a). "Marie de Gournay. Escritos sobre la igualdad y en defensa de las mujeres", en *Revista Perspectivas Metodológicas,* vol. 18, no. 21. http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/issue/view/129
_____, (2018b). "Los amores de Montaigne Primera escala: Etiénne y Michel" en *Revista Perspectivas Metodológicas,* vol. 18, no. 22 (2018b) http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/ 2061
_____, (2019). "Los amores de Montaigne Segunda escala: Michel y Marie 1588-1592 los últimos 4 años de la vida de Montaigne", en *Revista Perspectivas Metodológicas,* http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/2388/1492
_____, (2020). "Los amores de Montaigne Tercera escala: los viajes", en *Revista Perspectivas Metodológicas.* http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/2875
Alonso, Manuel y Ambrosini, Cristina (2016). Diálogo entre una lectora de Nietzsche y un lector de Darwin. Nietzsche contra Darwin: la respuesta de Darwin, en Nietzsche y la ciencia. En Ambrosini, Cristina; Mombru, Andrés; Mendez, Pablo Méndez (editores), *Modulaciones III,* Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLA, pp. 17-32.
Ambrosini, Cristina y Beraldi Gastón (2018). *Pensar la ciencia hoy: La epistemología entre teorías, modelos y valores,* Educando, 2ª edición.

Otra bibliografía

Bermudo, José Manuel (1983). *El empirismo. De la pasión del filósofo a la paz del sabio,* Montesinos.
Brunschvicg, León (1942). *Descartes et Pascal, lecteurs de Montaigne,* Éditions de la Baconnière, http://classiques.uqac.ca/classiques/bruns-

chvicg_leon/descartes_et_pascal/brunschvicg_descartes_et_pascal.pdf
Cassirer; Ernst (1993). *El problema del conocimiento,* tomo I, Fondo de Cultura Económica.
Castro, Edgardo (1995). *Pensar a Foucault. Interrogantes filosóficos de la arqueología del saber,* Biblos.
_____, (2004). *El vocabulario de Michel Foucault,* Prometeo.
D'Odorico, Gabriela (2011). *La "naturaleza humana" como dispositivo biopolítico. La utilización de lo humano en la política contemporánea* (tesis inédita de Doctorado), Facultad de Ciencia Sociales, Universidad de Buenos Aires.
Derrida, Jacques (1992). "Fuerza de Ley. El fundamento místico de la autoridad", en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho.* no. 11, http://www.cervantesvirtual.com/obra/n-11---1992/
Duflo, Colas (1997). *Jouer et philosopher,* Presses Universitaires de France.
Foucault, Michel (1978). "Nietzsche, la genealogía, la historia" (1971), en homenaje a Jean Hyppolite, en *La microfísica del poder,* La Piqueta.
_____, (1990). *La arqueología del saber,* Siglo xxi.
_____, (2000). *Defender la sociedad,* (Curso en el Collège de France 1975-1976), Fondo de Cultura Económica.
_____, (1983). El Sujeto y el Poder. Disponible en: https://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf
_____, (2002). *La hermenéutica del sujeto,* Fondo de Cultura Económica.
_____, (2021). *Nacimiento de la Biopolítica,* Fondo de Cultura Económica.
Foucault, Michel (1994). Ditsetécrits, (1954-1988), tomo IV, (1980-1988), Gallimard https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276/1217
Garcia Gual, Carlose Imaz, María Jesús (1990). *La filosofía helenística: Éticas y sistemas,* Editorial Cincel.

Hume, David (2001). *Tratado de la naturaleza humana,* Libro I, Sección VII. Libros de la Red Edición electrónica Diputación de Albacete, http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf

_____, (2010). *Ensayos morales y políticos,* Losada.

_____, (2000). *Tratado de la naturaleza humana,* EUDEBA.

Mac Intyre, Alasdayr (1994). *Justicia y racionalidad,* EIUNSA.

Mendez, Pablo (2015). "Foucault: un pensamiento de los umbrales. De las sociedades de normalización al neoliberalismo", (tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada.

Montaigne Michel de (2011). *Ensayos,* Losada.

Pascal, Blaise (1983). "Conversación con monsieur de Saci" en *Obras. Pensamientos provinciales, escritos científicos, opúsculos y Cartas,* prólogo de José Luis Aranguren, traducción y notas Carlos R. de Dampierre, Ediciones Alfaguara.

_____, (2003). *Pensamientos,* Losada.

Teran, Oscar (1985). *Presentación de Michel Foucault. El discurso del poder,* Buenos Aires, Folios Ediciones.

Wittgenstein, Ludwig (2004). *Tractatuslogico-philosophicus,* Alianza.

_____, (1988). *Investigaciones filosóficas,* Crítica.

La construcción biopolítica de la edad adulta. La omisión del siempre de la infancia y del jugar

LUCIA MANTILLA

…porque en las palabras esenciales del lenguaje, lo que éstas dicen propiamente
cae fácilmente en el olvido a expensas de lo que ellas mienten en primer plano.
El misterio de este proceso es algo que el hombre apenas ha considerado aún.
El lenguaje le retira al hombre lo que el lenguaje, en su decir, tiene de simple y grande.
Pero no por ello, enmudece la exhortación inicial del lenguaje,
simplemente guarda silencio
Martín Heidegger (1951, p. 2)

Introducción

El campo de estudio de la niñez y del juego es extenso y complejo y hemos necesitado hacer cortes disciplinarios; sin embargo, éstos no dejan de ser problemáticos y acarrear serias implicaciones cuando se ha prestado excesiva atención a las edades, se considera a la infancia y a la niñez como sinónimos y se concluye que derivan (o deberían derivar) en la edad adulta a la que, paradójicamente, se ha dedicado, en cuanto tal, muy poca o ninguna atención.

En este trabajo, reflexionaré desde una mirada filosófica, más exactamente ontológica, sobre el devenir de la forma-de-vida humana y analizaré cómo las dicotomías niño (animal)/adulto, así como juego/trabajo, que desde el siglo XIX han estado dominadas por una mirada positivista y biologista, operan como correlatos biopolíticos complementarios; así, a la construcción biopolítica del niño le corresponde una, oculta, construcción biopolítica del adulto y ambos conceptos niño y juego, desdeñan,

ocultan y silencian, simultáneamente, la infancia y el jugar que, como veremos, escapan al tiempo cronológico.

Siguiendo el pensamiento filosófico de Heidegger y en particular Agamben, me pregunto por la concepción y las prácticas socialmente reguladas y vigiladas que establecen la relación del niño y del adulto con la infancia y el jugar. Mi hipótesis es que la sociedad moderna occidental vincula al niño y al adulto en un doble sentido negativo que expresa, sobre todo, una concepción moderna sobre el ser humano una antropogénesis, que conlleva una cierta animalización, ampliamente consistente con la biopolítica contemporánea.

Se han hecho, y con razón, diversas críticas al adultocentrismo, al todavía_no que expone la dicotomía adulto/niño, pero no se ha problematizado aún que el adulto queda simultáneamente definido como ya_no_más infancia, puesto que ésta ha quedado reservada, sólo de modo parcial y temporal, al niño. Por tanto, para la política moderna occidental la infancia es mucho más productiva y eficaz como no infancia, como negación u ocultamiento. Esta construcción discursiva se extiende a la importancia instrumental del juego educativo simultánea al desdén por el jugar y por la experiencia lúdica adulta, a pesar de la abundante evidencia que la confirma día a día.

En suma, este trabajo se interesa por reflexionar sobre el vínculo entre el ocultamiento, la omisión de la infancia (en ambos niños y adultos) y del jugar, subrayando que ambas develan la potencialidad, la posibilidad de ser, co-originaria al ser humano.

Biología es destino

Con el propósito de recoger, a grandes rasgos, cómo se ha comprendido al niño en la sociedad occidental es ilustrativo el prefacio a la segunda edición, en el año 2005, del clásico libro de James y Proud C*onstruyendo y reconstruyendo la niñez,* en él se muestra que en los años 90's del siglo pasado ambos, la niñez y el niño, han sido básicamente objeto de estudio de dos disciplinas: la psicológica del desarrollo y la educación; sin embargo, y a pesar de la diferencia entre estos dos acercamientos preva-

lece en ellas un enfoque biológico y/o psicogenético que ve a la niñez y a los niños determinados por la biología, en un proceso evolutivo universal y los sitúa como pasivos, incompetentes e incompletos; los autores, en parte fundadores de la sociología de la niñez, conservaban la esperanza de que la primera versión de su libro, escrita en 1997, hubiera contribuido a una mirada construccionista desde la cual la niñez comenzaba a ser vista como fruto de procesos sociales, culturales e históricos y, de este modo, no podría hablarse de una niñez sino de varias cambiantes, en contextos geográficos, históricos y culturales que conservan dinámicas particulares de crianza, concepciones diversas acerca de la niñez, etc., a ello se une la intención metodológica de ver al niño, en su pleno derecho, como un agente social. Como sabemos, de la mano de la perspectiva construccionista crecieron las disciplinas cuyo foco es la niñez y el niño: geografía de la niñez, antropología de la niñez, etc., e incluso se consolidó el campo interdisciplinario denominado *Childhood Studies,* usualmente traducido como Estudios de la Infancia.

Nótese que se habla de una *construcción social* y no de una *construcción biopolítica*, esto es, aunque ciertamente se critica que los aspectos biológicos hayan sido determinantes en la mirada hacia el niño, no se llega hasta problematizar el énfasis en el criterio biológico ni se analiza como éste es consistente con un proceso mucho más amplio que implica, como demuestra Foucault (2001, p. 232), que a partir del siglo XVIII se transcribió en términos biológicos el discurso político y simultáneamente se ocultó el discurso político con un ropaje científico.

Dicho de otro modo, resulta necesario subrayar que la edad de los diversos grupos de *población* –no solamente la de los niños– comienza, a partir de entonces, a ser un aspecto central para la forma del ejercicio del poder soberano. Así, Foucault refiere a un cambio fundamental: la emergencia de la biopolítica, esto es, la vida del ser humano comienza ser tomada en consideración por parte del poder soberano "…un ejercicio del poder sobre el hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización de lo biológico..." (Foucault, 2001, p. 217); la atención a la natalidad constituye uno de los primeros focos del intervención de la

reciente biopolítica, pero también la mortalidad, la longevidad y con ello la emergencia de un nuevo *cuerpo*: el de la *población*

> No se trata en modo alguno, por consiguiente, de tomar al individuo en el nivel del detalle sino, al contrario, de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización. (Foucault, 2001, p. 223)

Pero la biopolítica también busca homogenizar la forma de vivir la vida, conlleva procesos de normalización; la emergencia y generalización de la escuela incorpora las formas disciplinarias que actúan a nivel de los sujetos y que Foucault también encuentra en las cárceles, los hospitales, los cuarteles e incluso las fábricas. Todos estos espacios incorporan la efectividad de la arquitectura panóptica, vinculada con la microfísica del poder. También el muy conocido trabajo de Ariès (1962) –que también es citado por Foucault (2002, p. 86)– enseña que el *nuevo sentimiento* hacia la niñez, está acompañado de formas disciplinarias que no tenían precedentes.

A partir de la perspectiva construccionista se rescata la importancia de los estudios situados que dan cuenta de particularidades históricas y de valiosas miradas no coloniales, aquí destaco la perspectiva occidental, claramente hegemónica, porque interesa mostrar cómo la biopolítica tiende a universalizase como forma legítima del ejercicio del poder y tiende a diluir la diferencia entre las diversas culturas; la universalización de la escuela, el establecimiento de los derechos universales del niño, etc., son dos ejemplos de ello, pero se extiende a otros muchos procesos "El contrato podía bien ser imaginado como fundamento ideal del derecho y del poder político; el panoptismo constituía el procedimiento técnico, universalmente difundido, de la coerción" (Foucault, 2002, p. 134).

Claramente, este proceso de universalización está relacionado con el que Foucault llama saber/poder, esto es, con la simultánea emergencia de

las disciplinas científicas, con acercamientos metodológicos y paradigmas que vinculan la racionalidad moderna y la forma del ejercicio del poder soberano, el cual pone muy estrechamente en juego discursos de verdad "Eso es válido en cualquier sociedad, pero creo que en la nuestra esa relación entre poder, derecho y verdad se organiza de una manera muy particular" (Foucault, 2002, p. 34).

Ahora bien, Foucault hace énfasis en el análisis de la biopolítica ligado a las tecnologías del poder observables

> Había que estudiar el poder, al contrario, por el lado en que su intención –si la hay– se inviste por completo dentro de prácticas reales y efectivas: estudiarlo, en cierto modo, por el lado de su cara externa, donde está en relación directa e inmediata con lo que podemos llamar, de manera muy provisoria, su objeto, su blanco, su campo de aplicación; en otras palabras, donde se implanta y produce sus efectos reales. (Foucault, 2001, p. 37)

Este procedimiento, por decirlo así, no le permite a Foucault develar el oculto mecanismo que posibilita considerar el dato biológico como un dato aislado del mundo cultural humano y este hecho queda, por tanto, desapercibido en su perspectiva sobre la biopolítica. Es necesario subrayar que también para el pensamiento construccionista el fundamento biológico sigue anclado en la mirada sobre el niño, sin merecer mayor atención: "La inmadurez de los niños es una realidad biológica, pero la forma en que esta inmadurez es entendida y significativa es un hecho de la cultura" (James y Prout, 1997, p. 7).

Agamben, por el contrario, encuentra la secreta permanencia de la biopolítica desde la antigüedad, inscrita ya en la dicotomía *zoé* (el simple hecho de vivir, la vida vegetativa) y *bios* (la vida políticamente cualificada). Pero aquí la desconexión y distinción entre *bios* y *zoé* es vista como la condición de posibilidad de la creación política de una nuda vida, es decir de una vida humana desnuda, que puede ser pensada como si fuera mera biología, separada de su forma: "Es importante no confundir la nuda vida con la vida natural. Es a través de la división y la captura en el disposi-

tivo de la excepción que la vida asume la forma de la nuda vida, es decir, de una vida que ha sido escindida y separada de su forma (Agamben, 2017, p. 470). Agamben se opone radicalmente a esta separación a la que atribuye el núcleo del poder soberano y emplea para ello la figura del niño como paradigma de la forma-de-vida humana: "En este sentido el niño es el paradigma de una vida que es absolutamente inseparable de su propia forma, una absoluta forma-de-vida sin resto. ¿Qué significa "forma de vida" (2012, p. 31), en este caso? Significa que nunca es posible de aislar en un niño algo como la nuda vida o una vida biológica.

Quisiera subrayar que la separación *zoé/bios* adquiere una dimensión ontológica en la medida en la que atraviesa la mirada –no sólo sobre el niño y el adulto– sino sobre el ser humano en general y, en particular, conduce al ocultamiento de la infancia que, como he reiterado, no es un tema cronológico. En *El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea* (Mantilla, 2017) he trabajado este tema que omitiré aquí, para centrarme en el concepto de adulto, cuya ausencia importa resaltar ahora; pero no sin antes, destacar que Agamben ubica la infancia en un lugar de encuentro o resonancia entre lo semiótico y lo semántico, lugar que implica también una demora necesaria para entrar en el lenguaje, esto es, la infancia refiere a la aperturidad del ser humano, a su disposición lingüística y cultural, más que genética: "Los animales no entran en la lengua: están desde siempre en ella. El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo" (Agamben, 2007, p. 72), pero nótese que *yo* no está dado de una vez y por siempre, ya que por una parte pertenece a una realidad lingüística y por otra parte se constituye en la medida de nuestros propios propósitos, ambientes, relaciones, etcétera: "La infancia a la que nos referimos no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en un momento determinado, deja de existir para volcarse en el habla…" (Agamben, 2007, p. 66). Así la infancia no está relacionada con la edad, al contrario, es un *siempre*, persiste en el ser humano a tal punto que Agamben se refiere

irónicamente a una inmadurez, a un *infantilismo obstinado* (2012, p. 28), a una falta de especialización que caracteriza al ser humano y no a otros vivientes.

El giro en la noción de Adulto

Pero podemos ir un poco más allá e indagar en la noción de adulto, porque a pesar de su enorme importancia en tanto fundamento conceptual e incluso ético, permanece al igual que otras figuras analizadas como *arché* "plenamente expuesto y a la vez tenazmente escondido" (Agamben, 2017, p. 469). Ahora bien, la biopolítica contemporánea se efectúa un giro importantísimo ya que ésta no se ocupa de la vida, en su conjunto, sino en particular de la zoé "…en cualquier caso, el ingreso de la *zoé* en la esfera de la *poli,* la politización de la nuda vida como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca una transformación radical de las categorías político-filosóficas del pensamiento clásico" Agamben (2006, p. 13). Observemos que el autor encuentra un proceso similar al que hemos mencionado arriba, en relación a los grupos de población entorno a la edad, pero que actúa otorgando legitimidad al poder soberano, no ahora en base al momento de nacimiento, sino en relación al lugar de nacimiento: "La ficción implícita aquí es que el *nacimiento* se haga inmediatamente *nación,* de modo que entre los dos términos no pueda existir separación alguna" (Agamben, 2006, p. 13).

Cabe preguntarse si un vuelco similar nos ha pasado inadvertido en término de la construcción de la subjetividad y del orden social: si bien niño y adulto han sido definidos a partir del dato biológico de la edad, del simple paso de la vida; es al niño al que explícitamente se adjudica la cualidad de la infancia, aún de modo parcial o confuso en la medida en la que se confunde con la niñez –siendo el fundamento de ésta última la edad–, y claramente de modo temporal; mientras que, en estricto sentido, sabemos poco acerca del adulto quien constituye su meta a alcanzar. Es decir, no deja de ser extraordinario que se considera que la teoría sobre el adulto es de carácter implícito, cuando es éste el que explica, en el niño, su condición de incompletud.

En este marco, Zacarés y Serra (1996) encuentran que la madurez y la adultez aparecen como sinónimos y esta asociación obedece a una modalidad de teoría que denominan pasiva-externa y se asienta en creencias culturales que orientan la conducta, en este caso en particular refieren al concepto instrumental del trabajo, el éxito económico y el cumplimiento o logro de aspectos normativos como la paternidad. Arnett y Galambos (2003, p. 92) han explorado la concepción de los jóvenes acerca de que les significa convertirse en adultos y encontraron que, a pesar de las diferencias entre etnias al interior de Estados Unidos e incluso entre diferentes países, los jóvenes expresan una gran similitud al asociar la vida adulta con los criterios que antes solamente expresaban jóvenes norteamericanas de clase media: independencia financiera, responsabilidad por uno mismo e individualismo. Esta noción entonces se ha extendido a los grupos sociales más diversos y como señalan estos autores "Juntos, estos tres criterios indican una concepción de la adultez centrada en la autosuficiencia, reflejando valores americanos del individualismo" (Arnett, 1998).

Así, la simultáneamente asociación del ser adulto con el modelo de vida típicamente americano resulta problemática en el pensamiento de Kojève, citado por Agamben (2004, p. 10), ya que *the american way of life*, representa precisamente el fin de la historia, o la dominancia de un período post histórico en el que el ser humano se concibe como un ser ya acabado, por una falta de meta o de una meta que se entiende ya cumplida. Esta noción del adulto resulta entonces plenamente consistente con el énfasis en la edad, pero, sobre todo, con el ocultamiento de la aperturidad, de la posibilidad y la potencia que caracteriza al ser humano; aquí, a la inversa, el adulto se nos presenta como una meta que acarrea una conclusión, una cierta consumación que no es posible, que no corresponde ontológicamente con el ser humano, ya que como señala Heidegger "El Dasein *es* su aperturidad" (1951, p. 137).

Desde esta perspectiva, lo que resulta extraño no es que el niño sea visto como un todavía_no, puesto que está es precisamente la característica y la condición de posibilidad del ser humano al que Heidegger

denomina *Dasein,* no solamente en referencia a su naturaleza abierta al mundo, situado en un tiempo, un espacio, un momento histórico y una circunstancia subjetiva, esto es ser-en-el mundo, sino también porque siempre tiene un vínculo con su propio ser. La esencia del *Dasein* yace, precisamente, en su existencia; esto es, el *Dasein* se ocupa de su vida, la hace cada vez más propia, no es un ser dado, desde el punto de vista biológico o cualquier otro, sino un ser que se posibilita así mismo la manera de vivir su vida, es un ser en potencia, un ser posible "…el *Dasein* es un ser-posible entregado a sí mismo, es, de un extremo al otro, posibilidad arrojada" (Heidegger, 1951, p. 147).

Sin duda, acercarnos a la comprensión de la significación de la edad adulta desde esta perspectiva implicaría entonces un giro conceptual, ya que en la sociedad occidental es habitual, desde la antigüedad, la ubicación del niño en la *zoé*, lo mismo que la cercanía del niño con el animal a pesar de que precisamente el niño es el que se caracteriza por su propia posibilidad. No cabe duda de que la imagen del niño en el pensamiento filosófico es distinta, el niño es precisamente la alegoría de lo humano, cuando se piensa al margen de la edad y se devela la infancia como cualidad permanente, que convoca la capacidad de crear mundos, como señala Amar (2011) el niño para Nietzsche y Benjamín es portador de una emancipación frente a una tradición opresora.

Ahora bien, en esta línea de pensamiento nos queda develar el vínculo entre la idea del adulto como término (al que probablemente le sigue el declive que se asocia a la tercera edad o a la vejez) y el desdén y ocultamiento del jugar.

El ocultamiento del jugar

El comienzo y ebullición de la reflexión en diversos campos del quehacer humano en la época a la que hacemos referencia, se añade el tema del juego y también aquí, domina el enfoque biopolítico, esto es, el núcleo biopolítico rebasa, con mucho, el tema de la edad y, como he señalado, se expande a la forma de vivir la vida.

Es cierto que el niño adquiere un alto status como centro afectivo de la familia nuclear, pero su importancia y cuidado observable en el nuevo cuarto del niño, los juguetes industriales, la ropa para el niño y, por supuesto, de los procesos de reflexión de diversas disciplinas centradas en el niño, el incremento de la escolarización, etc., no alcanzaron para desligar al niño de su vínculo con la animalidad en un doble sentido: primero, las teorías del juego desde el siglo XVIII hasta la actualidad explican el juego como fruto de un instinto que comparten animales y niños, más aún la cercanía entre los animales y niños se corrobora en el juego ya que, en términos generales se considera que tanto la frecuencia como las características de los juegos de los niños y de los animales es similar al punto que los niños juegan como juegan los animales y segundo, a través del juego el niño adquiere instintivamente la posibilidad de un desarrollo o si se prefiere la dirección de un trayecto que lo conduce hacia el modelo adulto; es precisamente como ocurrencia de lo instintivo que se comprende al juego.

El clásico trabajo de Elkonin (1980) refiere la historia de las teorías sobre el juego, en ellas puede observarse cómo diversos autores vinculan el juego de animales superiores y el juego humano en términos dicotómicos con la presencia o ausencia de trabajo, no ahondaré en este aspecto que merece una reflexión mucho más profunda, me limitaré a mencionar que en las primeras páginas de Homo Sacer I Agamben trae a cuentas que:

> ...ya a finales de los años cincuenta (es decir casi veinte años antes de la *Volonté de Savoir)* H. Arendt había analizado, en *The Human Condition,* el proceso que conduce al *homo laborans,* y con él a la vida biológica como tal, a ocupar progresivamente el centro de la escena política del mundo moderno. Arendt atribuía precisamente a este primado de la vida natural sobre la acción política la transformación y la decadencia del espacio público en las sociedades modernas. (Agamben, 2006, p. 12)

Creo que se puede señalar que las teorías del juego se fueron consolidando más como teorías de los jugadores y que esta mirada se consolidó a finales del siglo XIX, a partir de la paradigmática aportación de Gross denominada "Teoría del ejercicio preparatorio". Así, a diferencia de los anteriores autores donde el juego era propio de animales y niños que al no trabajar desgastaban un exceso de energía, para Gross el juego es un aprendizaje instintivo que da cuenta de su profunda importancia y de su estrecho vínculo con el trabajo: "...de manera que podemos decir perfectamente, empleando una forma un tanto paradójica que no jugamos porque somos niños, sino que se nos ha dado la niñez justamente para que podamos jugar" (Cfr. Elkonin, 1980, p. 65). A partir de allí la abundancia de los trabajos sobre la utilidad psicomotriz, psicológica, social, intelectual, etcétera del juego y el subsecuente empleo del juego como un dispositivo pedagógico (Rivero, 2012).

Llama la atención la persistencia de esta mirada que por una parte explica la importancia del juego para el niño, pero por otra parte omite la enorme diversidad de la experiencia lúdica que de ningún modo se restringe al aprendizaje de la vida adulta: los niños juegan a ser monstruos, perritos, refrigeradores, árboles, ladrones y más aún juegan a ser niños y más aún los niños juegan juegos que no son aprendidos ni transmitidos en ninguna tradición lúdica que emergen de su experiencia vital. Se representa en el jugar quienes podemos ser y el mundo que habitamos; por ello, los niños pueden ahora jugar a ser narcotraficantes y sicarios, es necesario agregar que sí, se pueden prohibir algunos juegos o promover juegos que omitan relaciones de poder, diferencias de género, relaciones de competencia, pero hasta que no cese su existencia en la vida real y también la esfera lúdica, ya que se puede jugar a ser cualquiera incluso *Batman*, seguirá siendo parte de la experiencia; es pues necesario transformar la realidad, pero también ser cuidadosos con la esfera de lo lúdico que también puede naturalizar, normalizar la experiencia de la violencia de un modo muy eficaz, en cualquier caso, no hay que olvidar que el que juega entra al terreno del como si, todo allí es de a *mentiritas*.

A pesar de que coincido con Agamben en su perspectiva acerca de la actividad lúdica como un medio sin fin (2006, p. 98) más precisamente del juego como profanación que implica dar un uso diferente a las cosas, un uso que trastoca su empleo utilitario, llama la atención que incluso este autor destaca la similitud del niño con los animales:

> El gato que juega con el ovillo como si fuera un ratón –exactamente como el niño juega con antiguos símbolos religiosos o con objetos que pertenecieron a la esfera económica– usa conscientemente en el vacío los comportamientos propios de la actividad predatoria (o, en el caso del niño, del culto religioso o del mundo del trabajo). Estos no son borrados, sino que, gracias a la sustitución del ratón por el ovillo, o del objeto sagrado por el juguete, son desactivados y, de este modo, se los abre a un nuevo, posible uso. (Agamben, 2006, p. 97)

Es probable que veamos la misma acción en el gato y en el niño, sin embargo, tendríamos que demostrar que el gato efectivamente es consciente de la esfera del como sí que es tan clara incluso en la expresión verbal de niños de preescolar e incluso antes. Pero nótese que para Agamben incluso el gato escapa, a través del juego, a su instinto: "Pero, ¿de qué uso se trata? ¿Cuáles, para el gato, el uso posible del ovillo? Éste consiste en liberar un comportamiento de su inscripción genética en una esfera determinada (la actividad predatoria, la caza)" (2006, p. 111).

En el caso de los niños, sorprende considerar que siendo tan instintivamente determinada, raramente se deja ser a la experiencia lúdica, más bien ésta excede en vigilancia, control, en regulaciones que delimitan el espacio, el horario, los grupos de edad y de género que marcan con quien se debe jugar qué juego, los juguetes apropiados para la edad/género, se suma a estas delimitaciones, que se transmiten al interior de la tradición lúdica, los señalamientos, burlas o directamente los castigos para quien no obedezca, para quien intente romper las diversas fronteras; para ser instintivo el juego, aparece, por el contrario, pleno de adjudicaciones culturales.

Puede decirse que más que una teoría sobre el juego, éstas son teorías sobre los jugadores; ancladas en la figura del niño y en su instintivo aprendizaje, podría resultarles inexplicable e incluso incómodo el juego adulto, pero sí resulta explicable justamente dentro del proceso evolutivo que transita de lo irracional/emocional a lo racional y lógico que distingue, precisamente, al adulto. Las aportaciones de Piaget (1987) son paradigmáticas dentro de esta perspectiva ya que nos muestra una evolución de juegos prelógicos a juegos simbólicos y finalmente a juegos reglamentados. Así, con el juego reglamentado se llega por decirlo así, al final del camino evolutivo de los juegos y se entra al terreno de los juegos característicos de los adultos:

> Pero, por el contrario, si en el adulto no quedan sino algunos residuos de juegos de ejercicio simple (por ejemplo, divertirse con un aparato de radio) y de los juegos simbólicos (por ejemplo, contar una historia), el juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida (deportes, cartas, ajedrez, etc.). La razón de esta doble situación –aparición muy tardía y supervivencia más allá de la infancia– es muy simple: el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado. (Piaget, 1987, p. 194)

Esta misma evolución, en cierta forma, se expresa también en autores que encuentran el vínculo entre el juego la cultura e incluyen el juego adulto tales como Huizinga (1986) y Caillois (1986), para quienes también el juego con reglas es el juego del ser civilizado.

En mi opinión, es sumamente importante comprender el juego al margen de los jugadores porque el juego es preexistente a ellos, el juego se transmite generalmente dentro de una tradición lúdica o, cada vez más, proviene de la enseñanza de los adultos, de la industria del juguete, de las corporaciones que venden videojuegos y demás. Por otra parte, el juego requiere de determinados instrumentos y condiciones previas e instrumentos: espacio disponible, juguetes, tableros, otros participantes, etc., etc., es el juego el que exige estas condiciones y además el juego anuncia, prevé, regula de manera implícita (esto es con reglas que subyacen en

quien se representa, en los roles o papeles que se representan) y/o explícita (es decir, con reglas claras) el comportamiento de quien juega y su relación con otros durante el juego. A pesar de que el juego siempre implica una propuesta de acción, de movimientos, gestos, comportamientos, jugadas para un grupo pequeño (aunque puedan ser muchos los espectadores) el desarrollo del juego siempre es incierto.

Ahora bien, el juego, no constituye una excepción en el mundo cultural humano y, por tanto, adquiere significación y es objeto de control social. Por ello, los valores atribuidos al género, a la edad e incluso al origen y a la raza operan a través de la regulación social sobre del juego y también del jugar e incluso operan a través del ocultamiento de éste último.

Así, las teorías sobre el juego suelen mencionar el jugar sin realmente ahondar en él, como si fuese, de nuevo, una obviedad como sinónimo del juego o como si el juego se acompañara invariablemente del jugar. Claramente, el juego supone la voluntad de jugar, de representar o "involucrarse" en la temática sugerida por el juego y bajo la forma de organización que éste mismo propone. Por ello, cuando las formas de regulación son excesivas o no responden al estado de ánimo, a la experiencia, etc. puede participarse en el juego, pero sin jugar. Para dar un ejemplo, en opinión de Renaud, la relación del niño urbano con lo lúdico es deficiente y escasa

> ¡Pobres juguetes en suma! Entendámoslo bien: ese cordero, ese tractor, ese puesto de verdulería, ese juego de cubos puede, ocasional o pasajeramente, incitar a un niño a jugar. No se trata de nada original: cualquier otra cosa es capaz de conseguir lo mismo. Lo que es singular, en cambio, es que semejantes objetos, que han sido concebidos expresamente para el juego, puedan llegar a congelar hasta tal punto todo deseo de jugar en numerosos niños. (Renaud, 1981, p. 35)

El que juega participa activamente en la construcción objetiva del juego, se sitúa en una esfera intermedia entre su subjetividad y el mundo exterior. Rompe, mientras juega, el espacio y el tiempo cotidiano. Se juega

a ser otro, cualquier otro, incluso se juega a ser un jugador. El que juega habita un mundo simbólico, donde hace significativas las experiencias, los valores, las relaciones, propias o ajenas, sin ninguna utilidad, es necesario insistir jugar es una experiencia gratuita.

Jugar es un fin en sí mismo, es realizar y sobre todo experimentar la representación, la creación simbólica ambas implican emociones socialmente orquestada y confirmadas que difícilmente pueden ser explicadas o expuestas verbalmente, sin embargo, el jugar es observable en la expresión gestual y mímica y en la tensión, la concentración, la alegría, pero incluso el enojo y el dolor que absorbe al jugador.

La consideración de que el adulto juega menos o juega exclusivamente juegos de reglas, socialmente valorados como portadores de civilización, implica también una incesante negación del jugar que, paradójicamente, se ha sostenido a pesar de la evidencia que confronta esta perspectiva no solamente en la forma de deportes en la cual los adultos participan ambos como jugadores y/como espectadores que inmersos, contagiados por el jugar, llenan estadios e inflan los rating de programas que transmiten campeonatos mundiales; los adultos también invaden ciudades como Las Vegas, cuyo lema ya refiere a delimitación de la actividad lúdica: "lo que ocurre en Las Vegas, se queda en Las Vegas" juegan cada vez al igual que sus hijos videojuegos y algo más que quiero destacar: juegan juegos de roles, se involucran en las trayectorias vitales que representan otros, pero que también cruzan por su experiencia al re-crearlas, revivirlas.

Caillois encuentra una relación directa particularmente entre el arte y los juegos de simulacro (llamados por otros autores de roles, protagonizados o simbólicos, de reglas implícitas por nosotros) en el cual se inserta, en su opinión el instinto de la mimicry:

> De uno u otro modo el jugador escapa del mundo haciéndolo otro. Pero también es posible haciéndose otro. Que es a lo que responde la mimicry... Pero las conductas de la mimicry pasan ampliamente de la infancia a la vida adulta. También cubren toda diversión a la que nos entre-

> guemos enmascarados o disfrazados... finalmente es claro que la representación teatral y la interpretación dramática entran con todo derecho a ese grupo. (Caillois, 1986, p. 55)

Así, en el jugar no solamente se da otro uso a las cosas, también se *es* otro, pero cualquier otro; es allí donde es posible experimentar el ser posible que es el ser humano, vivenciar la potencia del ser, las experiencias de ser un otro , podríamos quizás decir que, en realidad, el acto de profanación no está en el juego, sino precisamente en el jugar y que la tarea política también debe restituir la importancia cotidiana de la infancia y del jugar y quizás por este conducto posibilitar la mirada del biopoder que nos constriñe como seres determinados por el destino biológico de la vida.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2004). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Adriana Hidalgo Editora.

_____, (2002). *Lo abierto. El hombre y el animal.* Adriana Hidalgo Editora.

_____, (2005). *Profanaciones.* Adriana Hidalgo Editora.

_____, (2006). *Homo Sacer I. El poder soberano y la muda vida.* Pretextos.

_____, (2012). *Teología y Lenguaje.* La cuarentena.

_____, (2017). *El uso de los cuerpos.* Adriana Hidalgo Editora.

Alvarado, Mariela (2020). *La convivencia al jugar. Praxis y experiencia de niñas y niños de cuarto grado en una escuela de Zapopan.* Universidad de Guadalajara.

Amar Días, Mauricio (2011). "El niño en Nietzsche y Benjamín. Una búsqueda de la experiencia". En *Biopolítica* https://biopolitica.org/publication/el-nino-en-nietzsche-y-benjamin-una-busqueda-de-la-experiencia

Ariès, Philippe (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Taurus.

Arnett, J. J. (1998). *Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context: Human Development.*

Arnett, J. J. y Galambos, N. L. (2003). Culture and conceptions of adulthood. En: Arnet, J. J. y Galambos, N. L. (eds.). *Exploring Cultural Conceptions of the Transition to Adulthood.* (New Directions for Child andAdolescent Development). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Caillois, Roger (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, México.

Demause, Lloyd (1974). *Historia de la infancia.* Alianza Editorial.

Elkonin, Daniil B. (1980). *Psicología del juego.* Pablo del Río Editor.

Foucault, Michel (2001). *Defender la sociedad.* FCE.

_____, (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.

Heidegger, Martin (1951). *Construir, habitar, pensar.* https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf

Huizinga, Johan (1968). *Homo Ludens.* EMECE Editores, Colección Piragua 144, Buenos Aires, Argentina.

James Allison y Prout, Alan (1997) y (2005). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* Falmer Press.

Mantilla, Lucia (2017). "El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea". En: Mantilla, Lucia; Stolkiner, Alicia; Minicelli, Mercedes (eds). *Biopolítica e infancia.* Universidad de Guadalajara.

Piaget, Jean (1987). *La formación del símbolo en el niño.* Fondo de Cultura Económica, 7011, Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis, México.

Renaud, Roger (1981). "A modo de introducción". En: Jualin, Robert (comp.). *Juegos y juguetes, ensayos de etnotecnología.* Siglo Veintiuno Editores.

Rivero, Ivana (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores: una investigación para la didáctica del jugar en educación física. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf

Zacarés González, Juan y Serra Desfilis, Emilia (1996). "Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto". En *Anales de Psicología 12*(1): 41-60. http://www.um.es/analesps/v12/v12_1/04-12-1.pdf

El juego y la incertidumbre: un umbral hacia la autenticidad

YOLANDA CORONA / GRACIELA QUINTEROS
JULIÁN VÉLEZ

Introducción

El juego no es sólo la multiplicidad de los actos lúdicos,
sino, antes bien, el modo fundamental
de un trato humano con lo posible
Eugen Fink

¿Acaso hay algo en el ser humano que lo empuje a ir más allá de su condición humana? Es posible percibir lo que no existe, vivir invocando lo irreal? ¿Será que, precisamente,lo irreal es el otro nombre de lo posible y será que uno de los caminos más directos para acceder a él es a través del juego?

En este capítulo hacemos una reflexión acerca de la importancia que tiene el juego para la vida de los seres humanos, partimos de la propuesta de Eugen Fink (1995) quien considera al juego como uno de los fenómenos fundamentales de la existencia humana, y a la vez lo nombra como el oasis de la felicidad. Estaremos abordando por lo tanto el aspecto ontológico del juego para reafirmar la manera en que el juego nos define como seres humanos, nos amplía la capacidad de crear, de adentrarnos a dimensiones todavía inexistentes pero enteramente posibles. Un as-

pecto que consideraremos es el vínculo del juego con el esparcimiento y el tiempo libre para de allí vincularlo a las propuestas de Heidegger y la discusión que propone Kevin Aho (2007) sobre la manera en que todos estos ámbitos se vinculan con la autenticidad. Otro fenómeno que también ha llamado nuestra atención es la paradoja temporal y espacial que el juego simbólico representa y que nos hace preguntarnos ¿en dónde se ubica el espacio del juego? ¿Cuál es la relación del juego con el tiempo?

Otra dimensión que se trabajará es la manera en que esta actividad permite un estrecho vínculo entre la conciencia personal, la conciencia de los otros y la conciencia del mundo, porque al jugar nos relacionamos con lo más profundo de nosotros mismos, es una especie de aventura psicológica en donde se pone en juego nuestra historia, nuestras capacidades y también nuestros miedos. Pero también nos vinculamos con la luminosidad del mundo fenoménico, al gozar y reír con los otros surgen una cantidad infinita de posibilidades que la opacidad de la vida cotidiana estaba ocultando.

La idea general del texto es entender y reivindicar el juego como un proceso vital inherente al ser humano que permite y genera cambios profundos no sólo en la dimensión individual, sino también en la dimensión social. Como herramienta desprovista de intención que cultiva el espíritu de lo auténtico y lo libre.

María Zambrano en su libro de *El hombre y lo divino* (1973) nos hizo conscientes de que como seres humanos vivimos inventándonos, vivimos soñando, y vivimos enredándonos en nuestra esperanza. Hace casi una década nos preguntábamos si al enredarnos en la esperanza no nos habíamos tropezado y habíamos perdido el camino. Nos referíamos a la manera en que nuestra sociedad actual ha elegido dar una importancia extrema a la productividad, al trabajo, y al mantenernos ocupados, en lugar de entender que esa felicidad que buscamos, ese *Oasis de felicidad* como lo llamó Eugen Fink se encuentra en la capacidad que tenemos para jugar, así como en nuestra capacidad de asombro y de imaginación. La sociedad nos hace concebirnos como *"homo faber"* ese sujeto que produce, más que como *"homo ludens"* ese ser que se adentra en el asombro. Esta

consideración nos hace olvidar que el juego tiene un horizonte mucho más amplio que el trabajo y sus productos.

Hoy en día vivimos en una sociedad del trabajo, en una dictadura del capital que no sólo elimina o subsume el tiempo de lo lúdico, sino que también hace lo mismo con el espacio lúdico. Los espacios materiales donde la comunidad puede jugar no son procurados o son privatizados y absorbidos como centros comerciales y negocios. Es decir que se elimina al parque es su forma material exterior pero también como paralelo constitutivo de esto se elimina culturalmente al parque de juego interno por medio de una educación que forma ciudadanos útiles al sistema-formando *homo faber* liberales con un *logos* moderno instrumental que suprime la intuición del pensamiento lúdico-imaginativo a los que se premia por su creatividad en tanto emprendedurismo empresarial no por creaciones o ideas que emanen de una verdadera creatividad imaginativa, que es la que inherentemente busca salir de lo establecido. La libertad lúdica se ha visto subsumida y cercenada en términos del tiempo, del espacio, de la cultura y la moralidad. Del Cueto (2016), a partir del pensamiento de Norbert Elías, nos explica que en gran parte esto es resultado de una sociedad disciplinaria donde la violencia y el control son internalizados, y donde el ceder a la emoción o la pasión lúdica representa un peligro para el individuo y la sociedad,

> El aparato de control y de vigilancia en la sociedad se corresponde con el aparato de control que se constituye en el espíritu del individuo. Tanto el primero como el segundo tratan de someter a una regulación estricta la totalidad del comportamiento en todos los aspectos posibles. (del Cueto, 2016, p. 209)

Es por ello que el filósofo alemán Eugen Fink llama a su primer libro dedicado al juego *El Oasis de la felicidad*, texto publicado en 1957. Posteriormente en 1995 escribió otro texto muy amplio que ha sido traducido como *Los fenómenos fundamentales de la existencia humana*. En éste último texto él plantea que el juego es uno de los cinco fenómenos, siendo los

otros cuatro, *eros*, dominio o poder, trabajo y muerte; para el autor, estos fenómenos no son sólo aspectos esenciales de lo humano, sino también la base sobre la cual nosotros comprendemos el mundo y construimos nuestros horizontes de sentido.

Ciertamente ya varios investigadores han corroborado que el juego ha estado presente en todas las épocas y en todas las culturas, por lo que podemos considerarlo con certeza como una actividad constitutiva del ser humano. El juego es la expresión plena de lo lúdico, pero lo lúdico está entretejido en una vida social más allá de lo que se piensa como jugar, está en la fiesta, en el ritual, en la poesía, en la danza, en el teatro y en lo erótico. Es un elemento fundamental y muy importante para la reproducción social y cultural, para Fink el juego,

> impera y gobierna de punta a cabo la entera existencia humana, y determina esencialmente su modo de ser –y también el modo del comprender humano del ser. Atraviesa los otros fenómenos fundamentales de la existencia y está con ellos indisolublemente trabado y entrelazado. (Fink, 1995, p. 211)

Son fuentes de sentido para la existencia humana, fenómenos de existencia que permiten al humano aprehenderse a sí mismo, fuentes que permiten generar conocimiento desde la creatividad imaginativa que emana de la experiencia sensible. Salinas (2010) nos ha hecho ver el vínculo entre eso que consideramos como algo inútil y la esencia de nuestro mundo civilizado:

> el juego, como acción libre sometida a reglas, guarda en su esencia el vínculo con la otredad, lo separado e inseparable, aquello que realiza la irrealidad; lo inútil por esencia, que se convierte en resorte primordial de civilización al impregnar anímicamente la propia existencia material. (Salinas, 2010, p. 103)

La posibilidad del juego está alimentada por la capacidad de imaginación y por una búsqueda de la felicidad, una búsqueda de plenitud;

inherentemente tenemos un impulso lúdico. Con base en esto nos aventuramos a entender la manera en que se despliega este fenómeno, su importancia vital y sus implicaciones liberadoras.

El juego y la imaginación creativa

Jugar es una creación infinita en la dimensión mágica de la apariencia
(Fink, 1966, p. 28)

En esas reflexiones acerca del juego, Fink trata de comprender de qué manera nuestro ser puede ir más allá de todos sus condicionamientos, él se pregunta:

> ¿Pero cuál es el fundamento humano de que el hombre sobrepase una y otra vez la "condition humaine", parezca poder arrojar de sí su finitud, pueda transponerse en posibilidades supra-humanas, soñar con una razón absoluta o un poder absoluto, pueda pensar excluyendo lo real e incluyendo lo irreal, pueda desligarse del peso de nuestra vida: de la carga del trabajo, de la dureza de la lucha, de las sombras de la muerte y del indigente anhelo del amor? (Fink, 1966, p. 28)

Él se contesta "es la fantasía, es la imaginación". Esta capacidad humana es central en términos del juego por lo que trataremos de adentrarnos más profundamente en lo que significa la imagen, y la relación que podemos tener con ella.

Ciertamente la imaginación como potencia creativa junto con el gozo animan al juego. La imaginación es la capacidad de representar las imágenes de cosas reales o ideales, imágenes que trascienden a la cosa en sí; es la capacidad de planear o proyectar cosas nuevas. Por eso es que el juego se desborda más allá de los esquemas de realidad establecidos, porque la imaginación permite lanzarse a la fantasía en el umbral de lo real y lo irreal; es una actividad humana que trata con lo posible y lo irreal, por lo tanto es un espacio que posibilita la creación de pensa-

miento nuevo, más allá del pensamiento único. Pero, ¿cuál es la diferencia entre la fantasía que nos lleva a una zona ambigua que puede rozar en el delirio de lo que Fink llama una ensoñación y que puede constituir un opio del alma frente a la imaginación creadora de la que nos habla Baudelaire? ¿Cómo no perderse y encontrar esa potencia de producción creativa? La imaginación creadora es un instrumento que produce nuevo pensamiento y nuevas representaciones (Salinas, 2010, p. 106). Al igual que Fink la consideramos una potencia creadora de mundos que no sólo se contemplan sino que se habitan, y al participar en ellos permiten al sujeto lúdico encarnar otras expresiones que van más allá de su identidad habitual. En este sentido, el sujeto se transforma y vuelve a su mundo cotidiano con una visión enriquecida y con un pensamiento que va más allá de lo establecido.

Según Suárez (2009, p. 171) fue Schelling quien categorizó la imaginación como intuición productiva y como intuición poética. Planteó que la imaginación debe tratar de "crear un pensamiento o una forma a partir de los elementos de lo experiencial".

El juego tiene la posibilidad de crear inmersivamente mundos lúdicos, fantasías imaginadas. Los mundos lúdicos tienen su propio espacio-tiempo internos, es un despliegue propio que no corresponde al espacio-tiempo que habitamos normalmente (Fink, 1966). Esto no significa que haya una separación absoluta con el consenso de la realidad y se habite una realidad paralela, siempre hay un pie en el mundo de no fantasía. Lo que se hace es que se proyecta una apariencia, una imagen o reflejo imaginado-figurativo a partir de o sobre la realidad y elementos objetivos, no es sólo subjetividad y fantasía.

Como explica Fink, la niña a partir de su objeto-juguete, en este caso una muñeca, crea un mundo en el que la muñeca es su hija y ella su madre, y habita plenamente ese papel, esa relación y ese espacio-tiempo del campo lúdico. Sin embargo, ella nunca confunde la fantasía y la apariencia imaginada con la realidad misma. Para el autor, es la naturaleza la que nos muestra cómo generar las apariencias de nuestros mundos lúdicos, ya que en ella se dan continuamente "apariencias reales". Pone el

ejemplo de la apariencia de un árbol de álamo que se refleja en el lago. Esa apariencia es algo real, sin embargo, es irreal porque no es el árbol. Uno la puede ver en el lago, pero uno sabe bien que eso existe, pero que no es el árbol. Esa cualidad de ser real y a la vez irreal es algo fundamental que requiere entenderse mejor, y es parte del universo liminal que se habita en el mundo lúdico y que nos permite explorar más allá de la convención.

Una explicación muy nítida de la aproximación relacional con la imagen (y luego entonces con lo imaginado) la ofrece Walter Benjamin quien postula que en los niños existe la capacidad de interacción de la dialéctica de la imagen, en este caso hablamos de la imaginación como la capacidad de proyectar imágenes. Para Benjamin, el burgués, contrario al niño busca acumular cosas para disfrutarlas, en cambio el niño sólo las goza de manera directa, es esa capacidad del juego y el goce auténticos con la realidad que está señalando Benjamin. El niño acepta ser mirado por las imágenes y se relaciona con las mismas en transformación mutua. Benjamin entiende que los niños no se subordinan a las realidades exteriores de los cuentos o los juguetes sino que conviven con esas imágenes en relación dialéctica, se dejan maravillar y se permiten también jugar con ellas, son partícipes activos que las intervienen (Correa, 2008).

Así, Correa explica que en el pensamiento benjaminiano la infancia no es una etapa de la vida sino una manera de estar y de relacionarse con el universo, una relación a través de la imagen, puede "introducir el nuevo mundo en el espacio simbólico, ya que el niño puede hacer aquello de lo que el adulto es completamente incapaz: reconocer lo nuevo" (Benjamin, 2005, p. 395). Es esa capacidad de abrirse al abismo misterioso de lo incierto o irreal, y dejarse sorprender sin intención dirigida al sumergirse en él. Nosotros diríamos que se trata entonces no sólo de una imagen dialéctica sino que podríamos hablar de una imaginación dialéctica, una capacidad de imaginar mundos lúdicos e interactuar en un flujo dialéctico con ellos.

Para Benjamin la diferencia entre quien contempla y quien busca explicar, expone la diferencia entre el pensar en imágenes y el pensamiento racional (Correa, 2008). Benjamin considera al mundo de las

imágenes como una obstinación que va en contra del mundo del saber, porque en esa contemplación se anulan las oposiciones, particularmente la de sujeto-objeto (Correa, 2008). Esa búsqueda propone el pensamiento en imágenes, que no incluye las oposiciones epistémicas tradicionales entre forma-contenido, teoría-praxis, individuo-colectividad, texto-contexto, no es que las supere sino que las anula. El pensamiento en imágenes implica una expresión de unidad, de totalidad, más que de elementos aislados diseccionados. Correa nos plantea que entregarnos a las imágenes significa "adentrarse y desaparecer en ellas" hasta que, en algún punto de ese movimiento no intencional, se perciba el relámpago que ilumina el "ahora de una determinada cognoscibilidad" (Correa, 2008, p. 12).

La imagen en el pensamiento de Benjamin no implica una continuidad lineal entre el pasado y el presente, sino que la imagen es eso en donde lo que ha sido se une al ahora, como un relámpago, como una constelación. La imagen es dialéctica en reposo, una relación de lo que ha sido con el ahora, no una relación del pasado con el presente meramente temporal. La imagen dialéctica es auténtica porque tiene el sello de la actualidad, "la imagen dialéctica revela esa autenticidad como actualidad. El aquí y el ahora expresado en la imagen es la verdad desprovista de intención" (Correa, 2008, p. 15). No surge como una concatenación de eventos, o causas y efectos, sino que condensa lo esencial del fenómeno en una discontinuidad temporal (Correa, 2008). Lo importante no es que se puede leer o interpretar linealmente en el tiempo, sino que ilumina un fenómeno y permite mostrar lo esencial cuando se entra en un estado de detención, de quietud que permite experimentarla y observar. Correa (2008) aclara que un elemento importante en la imagen dialéctica es la capacidad de percepción de semejanza o "facultad mimética", que es la capacidad de percibir y reconocer la totalidad presente al abandonar el pensamiento dualista. Esta facultad, busca encontrar la semejanza con el mundo en vez de explicar al mundo y separar al hombre de la naturaleza. Es una percepción que permite reconocer la luminosidad y que no busca fijar la percepción ni el conocimiento, "no da como resultado el estable-

cimiento de conceptos o de teorías", sino que muestra una totalidad de afinidades "amarrada a un momento de tiempo" (Correa, 2008, p. 20). En el pensamiento de Benjamin el distanciamiento entre el humano y la naturaleza provoca la pérdida de esta facultad mimética. Es una facultad fundamental para construir esta forma de pensar en imágenes dialécticamente, y ésta es la clave de la creatividad imaginativa que existe en el juego que abre derroteros a formas de pensamiento otro, de un pensamiento transformador del *status quo*. De esta manera podemos entender que la imaginación lúdica abre posibilidades a esta manera de pensar y crear conocimiento, este pensamiento de imágenes y dialéctica mimética tan vivo en la infancia permite construcciones polisémicas y la creación de nuevos lenguajes.

Como dijimos anteriormente, ciertamente las niñas y niños actúan de una manera más autónoma, sin estar pensando en los fines útiles de su conducta. Viven sus experiencias desde esta capacidad contemplativa, llena de imaginación y creatividad.

Para Bachelet la imaginación creadora de las y los niños es un principio de ensoñación poética, donde la "ensoñación poética escucha, y la conciencia poética registra" (como se citó en Suárez, 2009, p. 175). El autor postula que en la imaginación del niño las imágenes prevalecen y anteceden a la experiencia, es decir que se proyecta una imagen y hay la posibilidad de experimentarla, escucharla y dejarse asombrar por ella para después actuar en relación con la misma. Para Bachelet, el paso de la ensoñación poética a la expresión poética es donde se encuentran entrelazadas la razón y la creación. Bachelet explica que la imaginación es lo que permite escapar de lo real, una "des-realización de la imagen total que nos permite la novedad poética" (Suárez, 2009, p. 176). Este giro permite una conjugación entre lo real y lo imaginario donde el ensoñador des-realiza la naturaleza para poder transformarla y crear algo nuevo. "El niño, como el soñador, puede aproximar las cosas poéticamente y ensoñarlas para luego darles el rango de 'compañeras de lo humano'" (Suárez, 2009, p. 175).

Habitualmente consideramos que el juego es algo que pertenece más al mundo de los niños que al de los adultos, porque como adultos vivimos siempre en mundos escindidos debido a que estamos sujetos a una gran cantidad de responsabilidades y de preocupaciones por asegurar el futuro. Sin embargo, la fuerza lúdica trasciende a la niñez, sólo que ha sido sistemáticamente domada y reducida con la educación y la forma en que la sociedad proyecta los mandatos de adultez. En la familia es común que se señale a las niñas y niños que juegan diciendo que "siempre están en la luna" criticando esa capacidad de sumergirse en los juegos de imaginación y de habitar plenamente en los mundos mágicos. Desde la escuela se norma el regreso, el tiempo de juego como un premio de descanso de la actividad verdaderamente formativa. Se busca cultivar en las niñas y niños el conocimiento por medio del pensamiento racional, no desde la intuición imaginativa. Y se presenta al juego en clave de la ética protestante, como un premio que está en segundo plano, después del sacrificio y el mérito del trabajo serio en vez de integrar al juego como un espacio esencial para el pensamiento, el aprendizaje y la creatividad.

El juego y el tiempo

Un aspecto que es axial para el entendimiento del juego es su relación con el tiempo y para ello vamos a abordar la distinción que ha hecho Heidegger en cuanto a un tiempo que permite la manifestación del ser, que él llama *Kairos* y otro tiempo, *Cronos*, que tiene que ver con lo cotidiano. Guignon y Aho (2010) hace una explicación de esto y plantean que aun cuando se pensaba que como sociedad íbamos a tener más tiempo libre con todos los avances tecnológicos logrados gracias a la revolución industrial, ocurrió lo contrario; en vez de volvernos más libres y con más disposición de tiempo, la vida se convirtió en una ocupación constante.

Con la llegada del reloj es que se racionaliza el tiempo, también con esto se constituye la conformación del poder del Estado moderno en términos de la gobernanza sobre un pueblo, frente al amplio tiempo libre y más flexible tiempo de trabajo antes regidos por los calendarios religiosos de la iglesia. Posteriormente con la fábrica el tiempo sufre un

cambio drástico: de la dedicación a actividades agrícolas y artesanales que mantenían a las personas vinculadas con la naturaleza y con sus comunidades se pasa a una homogeneización de las actividades y del tiempo que se dedica a ellas; la fábrica se constituye como una relación única que sincroniza las acciones humanas desde una visión de la productividad. Aho explica que esta manifestación del tiempo en la modernidad es una expresión un poco más abstracta e instrumental, de lo que los griegos llamaban *cronos,* el tiempo de lo cotidiano, del día a día. El reloj es central en la consolidación de *cronos* como parámetro ordenador; ya no son los ciclos naturales los que rigen el tiempo, sino que se establece un tiempo abstracto del que surge una conciencia temporal signada por la productividad.

En el contexto de la modernidad capitalista el espacio lúdico y el despliegue tienen meramente la función de descanso, para permitir la reproducción de la fuerza de trabajo, el tiempo de descanso está sujeto a la productividad. El ocio lúdico no tiene un lugar valioso más que para un descanso escasamente adecuado para que la fuerza de trabajo se regenere, en gran parte a causa de salarios que someramente permiten la reproducción de la fuerza trabajadora, apenas lo suficiente para que tenga que volver al día siguiente al trabajo. La mayoría vive en un ciclo de dependencia pauperizada en la que no hay espacio para el despliegue lúdico y el goce. Además, el descanso laboral y la jornada de ocho horas se establecen por las luchas obreras que lo disputaron como condición mínima para la dignidad, de lo contrario ni ese descanso sería considerado por las clases dominantes. Como el salario no permite excedente y la posibilidad de no deliberarse, el tiempo supuestamente "libre" de las clases trabajadoras se dedica a las actividades que permiten su reproducción, aunado al tiempo de trabajo no pagado para la reproducción del núcleo familiar que realizan las mujeres de familia. En muchos casos el supuesto tiempo libre se debe de ocupar para trabajar en otro horario laboral y así realizar la tarea titánica de subsistir. En este sentido se puede entender que en esta sociedad del trabajo donde el tiempo verdaderamente libre no existe, lo que sucede es que el tiempo de libertad o el tiempo de vida lo extraen

las clases burguesas del tiempo de la fuerza trabajadora en forma de plusvalor. Ese tiempo libre para el esparcimiento está acumulado en forma de capital por las clases dominantes (Lafargue, 1980; Maerk, 2000).

En este sentido el tiempo libre y lo lúdico son esclavos de la productividad, no tiene un lugar propio en una sociedad regida por el enfoque axial de la acumulación incesante. Se descansa por y para el trabajo. Los sujetos, modernos y postmodernos son constituidos como ciudadanos y parte de la sociedad en tanto que realizan una labor para el capital como fuerza de trabajo o como consumidores animados por necesidades de consumo fabricadas por la cultura del sistema.

El texto de Guignon y Aho (2010) nos está hablando de que esa necesidad de ordenar el tiempo en realidad es una manifestación de un temor del ser humano, el temor de tocar la incertidumbre, lo inesperado que a la vez lo empuja a tratar de tener un cierto control sobre lo que sucede o sobre lo que puede suceder en el futuro. Surge así una preferencia por privilegiar las actividades que tienen que ver con la eficiencia, con la velocidad, con la ocupación constante como una manera de escapar al "misterio" de la vida.

Eso nos lleva a otra concepción del tiempo, *Kairos,* que en términos aristotélicos es el "tiempo oportuno", un tiempo primordial de visión y decisión. Aho explica que el tiempo *kaiótico* permite la manifestación auténtica del ser, frente a *chronos* que presenta una ilusión. *Kairos* rasga la tela ilusoria de *chronos* y el tiempo ordinario para develar un estado de interconexión y unión con el todo (Guignon y Aho, 2010, p. 32). El tiempo de *Kairos* no se está midiendo y no se puede medir, la experiencia del mismo se desenvuelve en un transcurrir propio del tiempo. Es un tiempo de plenitud, no de medición y cálculo racional.

El tiempo *kaiótico* es el tiempo de lo lúdico, es el tiempo del festival y de la conexión colectiva con la celebración y lo sagrado. Es un tiempo que está fuera de lo materialmente útil. Este es el tiempo del juego y del ocio, es un espacio donde se permite experimentar el maravillamiento.

Indudablemente el tiempo kaiótico del juego permite un despliegue de goce, autenticidad del ser y potencia imaginativa, es liberador frente a la

ilusión habitada en el tiempo de *chronos*; la fuerza lúdica es en sí un latido de libertad inmanentemente humana. Pero el tiempo de *cronos* no sólo es una abstracción práctica del tiempo, sino que a partir de la modernidad capitalista y la producción fordista se lleva a sus últimas consecuencias y se constituye como un capataz del hacer incesante. No sólo es un giro en el mundo de las ideas, sino que está constituido material y socialmente en la manera de producir y reproducir la realidad material de la sociedad. La disputa por el juego es en gran medida la disputa por el tiempo, el tiempo verdaderamente libre.

Juego, incertidumbre y autenticidad

Como hemos dicho, el juego es la fuente que nos permite comprendernos a nosotros mismos, comprender el mundo así como poder vislumbrar nuestros posibles futuros como especie. Para nosotros es una actividad fascinante que ha signado en la humanidad su cualidad deslumbrante que está hermanada con la incertidumbre y que por ello no está exenta de riesgos. La incertidumbre es, en realidad, la esencia de la vida, es lo que nos desafía continuamente a entregarnos a lo inesperado, cuando no cedemos al mandato de nuestra sociedad actual de saturarnos de actividades "productivas". Ciertamente desde el punto de vista filosófico parecería que nos hemos constituido como una sociedad que necesita controlar el entorno, andar por caminos firmes y confiables.

Para Aho la búsqueda por ocuparse es una manera de evadir nuestra finitud, es tratar de evadir la impermanencia (situación imposible, por cierto); esa ilusión de control que nos da la ocupación constante es precisamente lo que nos incapacita para entrar en ese tiempo *kaiótico* a través del cual sí podemos estar en contacto con nosotros mismos y tener una relación de autenticidad con nuestra realidad. Para Heidegger esto es una evidencia de una incapacidad para lidiar con la quietud que es lo que nos permitiría adentrarnos en el misterio, esa cualidad inherente de la vida. Lo que hay que entender es que la búsqueda para escapar del vacío de la finitud produce un verdadero vacío del ser, una existencia inauténtica.

Peiper (1998) por su parte plantea que se necesita del silencio y de la receptividad para permitir que la realidad se presente ante nosotros y por ello necesitamos apartarnos del trabajo constante, necesitamos entregarnos al ocio. Concibe al ocio, no como una inactividad, sino como una actitud mental y espiritual que tiene que ver con la calma interior y con ese silencio que nos permite contemplar la realidad, contrario al ocio del entretenimiento consumista. Tiene que ver con una cierta serenidad, que por un lado nos permite percibir el mundo que nos rodea y a la vez nos hace entender nuestra presencia en él. Para este autor el ocio permite recibir los dones de la sabiduría que ningún trabajo humano puede alcanzar por sí mismo, es por ello que hace una crítica a la gran cantidad de energía que gastamos para evadir el espacio abierto y la incertidumbre.

Hemos abordado ya el tema de las imágenes, y su relación con la imaginación creadora. En los siguientes párrafos abordaremos la manera en que éstas se vinculan con la autenticidad y también el hecho de que la infancia puede mostrarnos la forma de regresar a un camino que parece que hemos perdido. Benjamin plantea que la característica principal en la imagen dialéctica es la autenticidad; este autor considera que niñas y niños son realmente auténticos cuando se relacionan con las imágenes porque de alguna manera ellos no han caído todavía en el condicionamiento del mundo adulto. De acuerdo a Correa (2008), Benjamin considera que la infancia tiene un modo de existencia que puede ser considerado como revolucionario porque se aleja de esa actitud utilitaria e instrumental que tienen los adultos. Benjamin plantea que tanto los artistas como los revolucionarios tienen una semejanza en el vínculo que se da entre la percepción y la acción y ese vínculo es precisamente la autenticidad; vislumbra que en esta conciencia auténtica reside una potencia de transformación subversiva, a partir de una forma de conocimiento diferente (Correa, 2008). Esta autenticidad se expresa en los niños por la capacidad de dejarse mirar por las imágenes, sin buscar juzgarlas o sentenciarlas a una idea o conocimiento fijos, las experimentan relacionalmente, no en una exterioridad del *logos* cartesiano (Correa, 2008). Esto implica que el niño también es actor, que es tocado y que afecta a ese mundo de

imágenes que emergen de un juego o un cuento sin necesidad de dominarlas. Correa nos lo explica a través de una cita de Benjamin:

> No es que las cosas emerjan de las páginas, al ser contempladas por el niño, sino que este mismo entra en ellas, como celaje que se nutre del policromo esplendor de ese mundo pictórico. Ante su libro iluminado, practica el arte de los taoístas consumados; vence el engaño del plano y, por entretejidos de color y bastidores abigarrados, sale a un escenario donde vive el cuento de hadas (...) En ese mundo permeable, adornado de colores, donde todo cambia de lugar a cada paso, el niño es recibido como actor. Con el ropaje de todos los colores que recoge al leer y mirar, se interna en una mascarada. Participa en ella al leer –porque también las palabras intervienen en esa mascarada. (Correa, 2008, p. 100)

La experiencia de la imagen dialéctica que vive el niño es auténtica porque reside en una detonación del momento presente que abarca la totalidad de la existencia sin necesidad de querer aniquilarla para transformarla en concepto o teoría (Correa, 2008). La educación y la sociedad moderna a lo largo de la historia han limitado la cualidad revolucionaria de esta autenticidad en las y los niños.

Lo que Bloch propone como sueño hacia adelante parte:

> de la afirmación de que el mundo es un espacio abierto que se despliega y no un sistema cerrado de dimensiones y relaciones predeterminadas, Bloch extrajo las posibilidades radicales que habitan este 'todavía no', este espacio en constante proceso de devenir, y encuentra en él la persistente sospecha de que el mundo podría ser de otra manera. (Haiven, 2010, p. 9)

Esto se vincula con lo que Nietzsche plantea acerca de la dualidad contrapuesta entre el mundo de lo apolíneo, que sería la forma, la medida y lo bello; frente a lo dionisiaco que representa lo caótico, desmesurado e informe de la vida (Salinas, 2010). Esta tensión entre la libertad de lo espontáneo y el deber racional-productivo representa los axiomas encon-

trados del mundo occidental (Salinas, 2010). En realidad se condensa como el mandato de la modernidad-capitalista de la productividad sobre la libertad. Esto constituye parte del *logos* moderno ligado a la idea de un progreso material, lineal, ascendente e infinito escindido del mundo natural y sus tiempos como aspiración liberadora de la sociedad occidental; libertad en tanto dominio sobre su futuro y la incertidumbre. Esta idea ha quedado grabada en la conciencia de la sociedad del "homo faber" a punta de un disciplinamiento moral y represivo puesto en operación a través de premios y castigos; donde el premio es pertenecer a la sociedad como fuerza de trabajo explotada a modo de horizonte de libertad y el castigo es la marginalización precarizada y la muerte simbólica o real. Esta cultura material y *ethos* que ilumina el sendero de la modernidad-capitalista se conecta no sólo con una producción de espacio sino de tiempo, cuya idea se consagra en la frase "el tiempo es oro" de Benjamin Franklin. Nietzsche considera que esta tensión apolínea y dionisiaca se expresa en el arte, donde el artista o el sujeto lúdico corre el velo de lo real –de un "mundo verdadero" asible– para así, sin esa pretensión proponer una expresión de euforia, vacilante, de excitación e incertidumbre (Salinas, 2010). Lo presenta como un anhelo por el mito trágico, dando vida a las cosas enigmáticas de la existencia, permitiendo así que el juego del arte emerja como justificación de la existencia, como sublimación que crea y destruye. Para Salinas "Nietzsche inaugura la razón lúdica al explorar que inmanentemente el juego es algo inútil, y que también es una estrategia para disuadir la trascendencia" (Salinas, 2010, p. 101). Porque para Nietzsche el lenguaje y el conocimiento científico están construidos por metáforas o ilusiones de las cosas. Él afirma que el mundo de lo real no es asible y que en el fondo la metáfora es lo que reina, por lo que es la ilógica, como elemento de la imaginación humana, la manera en que construimos conocimiento (Salinas, 2010). De esta manera, es similar a lo que plantean Heidegger, Benjamin y Fink, sobre la no autenticidad en la existencia humana que está dominada por un sinsentido al depositar toda la fe en la ciencia y en la técnica desde el siglo XIX, en esta "búsqueda de sentido a través de la productividad y la verdad científica en realidad

estamos huyendo de una existencia auténtica que escape a los esencialismos platónicos" (Salinas, 2010, p. 101).

Consideraciones finales

Este capítulo tiene el propósito de conducir al lector por varios senderos que le hagan ver la manera en que los seres humanos nos hemos constituido como tales gracias al poder del juego, al impulso lúdico que forma parte esencial de nuestra naturaleza. Esperamos haber podido transmitir por qué se la ha considerado como un fenómeno fundamental de la existencia humana, y también por qué es una especie de tesoro que nos permite ensoñar, volar, crear y sobre todo nos permite sentir la felicidad que tanto buscamos.

Hemos dejado claro que aun cuando el juego es la expresión plena de lo lúdico, lo lúdico es mucho más amplio y se encuentra entretejido en toda nuestra vida social. Como dijimos en la introducción podemos encontrar el impulso lúdico tanto en los rituales, en la fiesta, en nuestra capacidad para hacer poesía, danza, teatro e incluso en nuestra vida erótica.

Nos ha parecido importante destacar la manera en que nuestra sociedad le ha dado mucha más importancia a la visión del hombre como ser productivo, como *homo faber*, que no tiene derecho a un tiempo de ocio y recreación. Planteamos que dentro de la economía capitalista el espacio lúdico queda eliminado para las mayorías y para esas minorías que sí tienen el privilegio de gozar de tiempo libre ha pervertido esa posibilidad de maravillamiento que permite el juego para convertirlo en una forma de entretenimiento –subsumido por el sistema en forma de producto que se compra– consumado en la llamada "sociedad del espectáculo". La mayoría de la población ni siquiera logra una vida digna como mercancía trabajo, es trabajo enajenado donde la posibilidad del tiempo *kaiotico* para el ser está prácticamente eliminada. Sin tiempo y sin la garantía de las necesidades básicas vitales no hay posibilidad para que el *"homo ludens"* surja, es una sociedad del escapismo inauténtico llevado a sus últimas consecuencias, como lo han descrito Heidegger y Nietzsche. Sin embargo, la fuerza lúdica nunca se puede suprimir del todo, se escapa

y manifiesta a lo largo de muchas actividades vitales en pequeñas dosis permitiendo que se exprese así ese anhelo de autonomía del espíritu humano del pensamiento liberador.

Hemos planteado entonces que el juego de alguna manera nos libera de la necesidad enfermiza de "mantenernos ocupados" falsamente para evadirnos de nuestra finitud y nos reconecta con la capacidad de asombro, con el misterio y por tanto con una forma de relacionarnos con el mundo desde la autenticidad. El juego no sólo nos abre a la posibilidad de pensar otras realidades sino de posicionarnos desde otro ángulo relacional con el mundo, es otra manera de conocer, experimentar y pensar. Esto nos permite vivir lo que Bloch ha llamado el sueño hacia adelante que, como lo dice Haiven, parte:

> de la afirmación de que el mundo es un espacio abierto que se despliega y no un sistema cerrado de dimensiones y relaciones predeterminadas, [por esto, como Bloch lo plantea] es un espacio en constante proceso de devenir, y encuentra en él la persistente sospecha de que el mundo podría ser de otra manera. (Haiven, 2010, p. 9)

El juego es pues el camino que nos lleva o invita a vivir la incertidumbre con goce, de vivir desde lo sensible sin que la necesidad de control y de una dirección predeterminada nos domine, para abrirnos entonces al oasis de lo auténtico. Así es como podemos experimentar al mundo con mirada de niño, una mirada fresca que no busca categorizar sino experimentar desde lo sensible, de encontrar la afinidad en lo otro y sumergirse en la vida con una voluntad de disfrute, de curiosidad creativa y transformadora más allá de las convenciones fijas del saber.

Aquí me senté a esperar, a esperar... a esperar nada,
más allá del bien y del mal, a veces disfrutando de la luz,
a veces disfrutando de la sombra, sólo jugando plenamente,
plenamente lago, plenamente mediodía, plenamente, tiempo sin meta.
Nietzsche

Bibliografía

Aho, Kevin (2007). "Recovering play: On the relationship between leisure and authenticity". En *Heidegger´sthought, Janus Head, 10*(1), 217-238, Trivium Publications, Amherst, NY.

Agamben, Giorgio (2004). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Adriana Hidalgo Editora.

Benjamin, Walter (2005). *Libro de los Pasajes,* Akal.

Correa, Jorge (2008). *Autenticidad y empobrecimiento de la experiencia en Walter Benjamin. Historia, lenguaje y educación.* Pontificia Universidad Javeriana.

Del Cueto, Carla (2016). *Sociología del ocio.* Apuntes de Investigación del CECYP, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires.

Fink, Eugene (1966). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego,* Ed. UNAM, Colección Cuaderno/23.

_____, (1995). *Grundphänomene des menschlichen Daseins (Fenómenos fundamentales de la existencia humana),* Edit. Karl Alber.

Guignon, Ch. y Aho K. (2010) Phenomenological reflections on work and leisure in América. En: Haney, M. y Kline, D. *The Value of Time and Leisure in a World of Work,* Lexington Books.

Haiven, Max y Khasnabish, Alex (2010). "What is Radical Imagination?" *A Special Issue, Affinities: A Journal of Radical Theory, Culture and Action,* vol. 4, no. 2, pp. I-XXXVII.

Haney, Mitchell y Kline, David (eds.). (2010). *The Value of Time and Leisure in a World of Work Paperback,* Lexington Books.

Lafargue, Paul (1980). *El derecho a la pereza,* Madrid, Editorial Fundamentos.

Maerk, Johannes (2000). "El derecho a la pereza, de Paul Lafargue". En, *Revista Mexicana del Caribe,* vol. V, núm. 9. Universidad de Quintana Roo Chetumal.

Pieper, Josef (1998). *Leisure. The Basis of Culture,* St. Augustine's Press, South Bend, Indiana.

Salinas Quintana, Pedro (2010). El juego como fenómeno fundamental existencial humano. En *Contextos, estudios de Humanidades y Ciencias Sociales,* no. 24, pp. 97-113. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Suárez Beltran, Mónica (2009). La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia. En: *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas,* 9(17), p. 169. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá Colombia.

Segunda parte
Estudios que sitúan la lente

Un abordaje posible del juego desde la antropología sociocultural

NOELIA ENRIZ

Introducción: una larga y delgada línea de interés

Pensar que la antropología como disciplina dé la espalda a algún fenómeno social a lo largo de su desarrollo, es negarle ese carácter plural y profundo que la distingue como ciencia. La antropología aborda la inmensa complejidad en que las personas nos imbuimos cada día para ser parte de nuestros universos íntimos y públicos con desvelo y sin prejuicios. Lo hace desde las subalternidades y desde las periferias de los escenarios geográficos y políticos del poder, incluso cuando se propone indagar lo hegemónico.

Como explica Strathern (2005) la antropología es omnipresente en la medida en que se interesa por la sociabilidad, los acuerdos sociales, las nociones de persona, la dimensión relacional de las actividades de las comunidades, pero además lo hace desde una perspectiva holista, "se basaba en la noción, en primer lugar, de que no hay nada que no sea interesante, y en segundo lugar, que cuando uno va a buscar información, siempre recoge más de lo que cree que estás recogiendo" (Strathern, 2005, p. 125, traducción propia). Al recopilar más información de la que se cree que se puede utilizar, se crea un campo de información que puede ser analizada por cuestiones que nunca se concibieron al principio.

Pero en ese océano infinito de prácticas, voces y miradas, ciertos fenómenos culturales han generado un mayor interés o bien un foco sostenido a lo largo del tiempo, ejemplo de ello son las indagaciones centradas en

los sistemas políticos. Seguramente reforzadas por las inversiones de las potencias dominadoras, interesadas en conocer sobre ese tópico a los fines de un mejor acople de los sistemas de dominación, así como también porque tratar con hombres adultos como interlocutores válidos era una regularidad en el reconocimiento de voces autorizadas (por ejemplo, Evans-Pritchard, 1940).

Sin embargo, muchos fenómenos sociales fueron abordados con menor énfasis o regularidad, aunque generaron amplio interés y dieron lugar a muchas de las transformaciones centrales que la disciplina ha desarrollado en una revisión de sus propios postulados, quizá el emblema de estas investigaciones sean aquellas que, desarrolladas con mujeres y centradas en sus perspectivas sobre el mundo ampliaron la mirada sobre fenómenos tan diversos como los religiosos o los lingüísticos (sólo por citar algunos textos, Meliasoux 1982, Godelier, 2005). En ese registro profuso, en esa multiplicidad de eventos que pueden registrarse en un mismo escenario está la riqueza de poder advertir, por ejemplo, que algo de lo religioso está en el juego.

Un actor social difusamente aludido a lo largo de la historia de nuestra disciplina han sido los niños y las niñas y, si bien Sudamérica es desde hace más de dos décadas el epicentro de un conjunto de investigaciones centradas en recuperar el punto de vista de los niños y niñas sobre diversos fenómenos, esta transformación tiene antecedentes de gran porte (Szulc y Cohn, 2012). Que el lugar de los niños y las niñas haya sido subalternizado a lo largo del desarrollo de la antropología ha generado una percepción incompleta de los fenómenos sociales en general, pero particularmente de aquellos fenómenos en que son protagonistas: los educativos, los lúdicos, etc. (Hirschfeld, 2002; Hardman, 2001).

La hipótesis central de este texto sostiene que la relación de la antropología con el juego como tópico de investigación ha estado sujeta a los vaivenes de la generación de espacios formalizados para el saber. En aquellas poblaciones en que lo formativo no tenía una institucionalidad obvia, las investigaciones exploraban el juego como una puerta hacia los conocimientos, los saberes y las reglas de interacción. El juego ha sido

relevado como espacio dónde recuperar la construcción de los primeros tejidos sociales, en los que se expresan la moral y las formas organizativas en escenarios cotidianos, muchas veces allanados por la permanente explicación de gran parte de lo que sucede como estrategia de incorporación de nuevos miembros. Los juegos, se narran, se repiten, se reinician, revisan el error de inmediato para reponerla forma esperada de la práctica, toleran el error a la vez que lo usan como elemento para exponer las reglas socialmente admitidas y, por todo ello, ha sido considerado como un espacio valioso. Pero frente a la presencia de instituciones dedicadas a la formación de las infancias el juego fue relegado en el marco de las investigaciones antropológicas y fue soslayado como ámbito social de valor y solamente aludido de forma complementaria a otras temáticas. En los últimos tiempos, la virtualización del juego y la falta de instituciones formales que eduquen esa arista de lo formativo en las nuevas infancias y juventudes, reactiva el interés de la disciplina por dedicar sus estrategias de investigación al conocimiento de este tópico y sus prácticas. El juego sigue representando un ámbito formativo no institucionalizado y eso despierta gran interés entre quienes abordamos reflexiones sobre una sociedad que parece cada vez más rígida.

Para dar cuenta de esto, el texto está organizado en tres apartados, uno dedicado a las etnografías de fines del siglo XIX y comienzos del XX en poblaciones indígenas, en las que el juego era un tópico central. Otro apartado en el que se evidencia el cambio de estatus de esta práctica en el marco de las investigaciones etnográficas, donde se evidencia un descenso notable en la profusión de publicaciones y debates. Un último apartado se dedica a las investigaciones actuales focalizadas en los juegos virtuales.

El juego en el centro de la escena

Las investigaciones antropológicas interesadas por revelar juegos o prácticas lúdicas pueden rastrearse desde los inicios de la consolidación disciplinar. Los primeros abordajes de la antropología del juego se interesaron por relevar las reglas y materiales necesarios para el desarrollo de las prácticas. Sistematizar las reglas y formas de juego era un

requisito para poder dar cuenta de las lógicas de funcionamiento, a la vez ofrecer esa práctica para ser reproducida en otro escenario y lo que consideraban más relevante: establecer relaciones de jerarquía entre prácticas para entender los procesos de transformación en términos evolutivos de las prácticas en sí mismas. En este sentido es que se buscaba desentrañar los diversos mensajes que en el marco del juego se brindaban sobre aspectos de la sociedad (Handelman, 1974). La profusión de los registros etnográficos y los debates en torno a los mismos a finales de 1800 y comienzos de 1900 es llamativa, por su contraste con la situación del campo de la antropología del juego entre 1970 y los últimos años. Muchas veces estas investigaciones, leían esa información en términos de la tensión entre difusionistas y evolucionistas y se apropiaban de las descripciones de los juegos para pensar las dinámicas de interacción entre sociedades, lo que se evidencia en la obra de Tylor (1879), Culin (1899) y Gomme (Schwartzman, 1976; De Sanctis Ricciardone, 1994). El estilo general de las investigaciones era dar cuenta del conjunto de juegos de una sociedad o bien del modo en que cierto juego era desarrollado por una sociedad particular.

Algunos de los textos publicados en la época permiten ver las polémicas, así como las líneas de abordaje. Mooney (1890) revisa el modo en que juegan con pelotas las poblaciones nativas de Estados Unidos con el fin de documentar diferencias y similitudes en el modo de jugar a lo largo del territorio. Dorsey (1901) visita a los Kalamath en la zona de Oregon y considera que lo más valioso de los materiales recogidos son los vinculados a los juegos de azar. Y encuentra que, entre sí, pueden ordenarse en diversos niveles de complejidad de una misma práctica, recuperando los postulados de Cullin. Kroeber (1920) discute la taxonomía de Cullin en relación con los juegos de los indígenas de California y presenta matices en relación con la extensión de esas prácticas en diversas regiones. En el mismo sentido debaten los escritos de Cullin, Masson (1896), McGee (1899), Reagan y Waught (1919), entre otros.

Esta vehemencia de interés, registros específicos y discusiones académicas no ha vuelto a darse en la disciplina hasta este momento. Pero,

como analizaremos, vivimos un tiempo de bisagra, dado que en la actualidad existe una gran profusión de textos centrados en los juegos virtuales y las etnografías virtuales del juego.

Por otro lado, el juego estuvo presente en descripciones no centradas en estetópico, pero que advirtieran su valor para entender otras dimensiones de lo social: "En muchas comunidades nos encontramos con que el niño pasa por un período de casi total de desprendimiento del hogar, correteando, jugando y participando en actividades tempranas con sus compañeros de juego y contemporáneos" (Malinowski, 1939, p. 951).

A nuestro entender, es en estos casos, donde el juego es valorado, reconocido, recuperado por su valor y no por un *a priori* de investigación, donde podemos encontrar ideas que iluminan el sentido social de esta práctica. Si bien, como explicamos en la introducción, a la antropología nada le es ajeno; que en una investigación centrada en el sistema jurídico o político, el juego aparezca reflejado, pone de manifiesto el valor social de esta práctica.

En todos estos casos, en que el juego se ha colado en las descripciones, es la etnografía la modalidad de aproximación que favorece y facilita el registro de lo inesperado. Y para nuestra lectura actual, lo que nos permite la recuperación del valor social del juego en el marco de interpretación de otras actividades y prácticas. El relevamiento de primera mano de la información a partir del trabajo de campo permite muchas veces que quienes no están buscando indagar el juego, puedan hacer aportes relevantes a la complejidad de este fenómeno, como en el fragmento citado. Por ello, en este texto vamos a centrar nuestra atención en la historización de la relación del juego y la antropología tomando como centro aquellas investigaciones que se han nutrido de trabajo de campo etnográfico para desarrollar aportes conceptuales. Y que no necesariamente han tenido al juego como tópico, pero sí dieron lugar a su registro y reflexión en el campo de interpretación de sus teorías.

La relevancia de estos aportes para una disciplina que piensa contrastivamente los desarrollos sociales es innegable. Su valor reside en que permite a quienes nos hemos interesado por este tópico en los últimos

años poder volver, desde la lectura, a estudios sobre los juegos en poblaciones a las que no podremos acceder. Las publicaciones de informes, registros y textos académicos representan un valor en sí mismo, más allá de las limitaciones y los intereses de las investigaciones. Esa mirada contextual del juego en diversas sociedades es, sin duda, la lupa con la que miramos y advertimos singularidades en nuestros campos actuales.

Un fuerte giro respecto de la tensión entre difusionismo y evolucionismo ha sido la de la escuela de cultura y personalidad que, a la vez, ponía en discusión la relación entre los individuos y los grupos sociales. Centralmente, la obra de Mead a cuenta de un modo distinto de construcción de la sensibilidad en el trabajo de campo. Margaret Mead fue antropóloga y psicóloga, lo que le permitió andar con seguridad por esa intersección disciplinar que se planeaba la Escuela de Cultura y Personalidad. En una definición preliminar, Mead (1976 [1946]) sostiene que el juego es una práctica que presenta la recompensa en sí misma, en contraste con las actividades laborales cuya compensación está mediada por el tiempo de recupero del recurso. El juego presenta una recompensa en tanto brinda conocimientos sociales y a la vez ofrece goce en ese proceso.

En su análisis etnográfico (1997) da cuenta de que entre los *arapesh* el continuo movimiento ha dado como resultado que no se generen grandes grupos de niños y niñas jugando, por el contrario, se los ve siempre asociados a algún adulto referente que los contenga en sus experiencias de largas caminatas. Cuando detienen sus recorridos, los juegos suelen ser de exploración de su cuerpo, por ejemplo "juegan con sus labios" (Mead, 1997, p. 57), y en pocas ocasiones se reúnen a jugar con otros niños o niñas. Cuando la reunión sucede, los adultos están atentos en que no se generen conflictos y si los hay, optan por separar a los niños y dejar que expresen su enojo sin entrar en conflicto con su adversario.

Por su parte, entre los *mundugumor*, los ámbitos de juego son muy diferenciales entre niñas y niños. Mientras los niños pueden generar grupos de juego, las niñas no. Los niños juegan grupalmente, pero sus prácticas están atravesadas por completo por el parentesco, lo que hace que los mismos gestos (por ejemplo, gestos de violencia) sean interpre-

tados como graciosos o agresivos, dependiendo de que los produzca un pariente materno o paterno. A las mujeres no se las introduce en grupos de juego, lo que implica ciertas limitaciones en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Por último, los *tchambuli* las diferencias de género establecen grandes límites. Los niños y en especial desde la adolescencia manifiestan gran interés por los bienes inmuebles y por ello obtener una vivienda es una meta y una vez obtenida se convierte en un objeto que propicia el juego de favores entre los hombres. Las mujeres jóvenes, en cambio, son descriptas a partir del desarrollo de unos juegos que representan cierta provocación sexual, pero que sólo pueden desarrollar entre ellas (homosexual). La participación de los hombres en esos juegos sexuales es a través de máscaras que representarán lo femenino –si quieren jugar– y lo masculino si quieren estar al margen.

Como puede desprenderse de estos fragmentos, el interés de la investigadora estuvo ligado a comprender las construcciones de género en estas sociedades de Nueva Guinea de la década de 1930. Su revisión del juego permite advertir que le ha servido como un elemento de interpretación, como una variable de análisis de estas sociedades o bien de confirmación de sus postulados. Y su obra presenta como valor que en sus investigaciones las mujeres, los niños y las niñas están fuertemente presentes como interlocutores.

Sabemos que Mead tuvo la ventaja de explicitar que estaba pensando su propia sociedad, además de registrar a las sociedades "primitivas" y por ello cuando analiza el juego lo hace considerando que "a medida que cambian las metodologías de estudio del comportamiento humano, el interés puede centrarse en el juego infantil como tema adecuado para la exploración de las regularidades del desarrollo infantil, para el estudio de las patologías individuales o para el estudio de la creatividad en la infancia" (Mead, 1975, p. 157).

En ese mismo marco, recuperamos las investigaciones de Henry y Henry (1974 [1944]), quienes se interesaron por la población Pilagá, donde indagaron el cuidado proporcionado a las muñecas, como un modo

culturalmente determinado de promover prácticas de cuidado y "amor". Conceptualmente el aporte va en el mismo sentido que los de Mead, poder advertir de qué forma se construyen modelos de personalidad en relación con valores de las sociedades que los enmarcan.

Período de fragmentación del interés

El impacto de estas investigaciones continúa teniendo resonancia en la actualidad, en las pocas investigaciones etnográficas dedicadas al juego que se desarrollan en Sudamérica. Del mismo modo, es innegable el valor que adquieren estas acciones en el seno de las investigaciones de la escuela de cultura y personalidad, interesada particularmente en explicar procesos de trasmisión cultural.

El interés de la antropología por el juego en el período comprendido entre la mitad y el final del siglo xx ha sido intermitentemente. Algunos de sus teóricos más relevantes le han dedicado parte de su reflexión a este campo, sin que se generaran a partir de ello polémicas, ni debates. Entre quienes se interesan por pensar este fenómeno se destacan los aportes de Lévi-Strauss (1964) quien, interesado por los sistemas clasificatorios, considera que los juegos cumplen una función similar a los rituales, sirven para integrar sucesos en estructuras. Dado que, para el autor el mundo mítico se encuadra en el bricolaje, es decir en la forma de operar de la lógica de lo concreto, los rituales aparecen como opuestos a los juegos porque los primeros tienen como fin recuperar la afinidad entre dos grupos, en tanto los otros son disyuntivos, ya que diferencian ganadores y perdedores. Unos aparecen asociados a la magia y otros a la ciencia. En estas reflexiones la referencia clara es al juego agonístico donde hay vencedores y perdedores. En la obra de Levi Strauss, como el mismo lo expresa, esta relación entre juego y rito presenta grandes diferenciaciones mientras "Todo juego se define por el conjunto de sus reglas que hacen posible un número prácticamente ilimitado de partidas, pero el rito, que también se juega, se asemeja más a una partida privilegiada, escogida y conservada de entre todas las posibles, porque sólo ella se obtiene en un determinado tipo de equilibrio entre los dos campos" (Levi-Strauss,

1964, p. 56). Es decir que uno y otro aparecen como fenómenos análogos, producidos en contextos diferentes.

En tanto, Bateson (1972) se ha interesado con gran detalle en el juego, en tanto fenómeno de la comunicación entre sujetos, nos interesa recuperar de su teoría justamente el lugar que otorga a los sujetos como definidores de cierta práctica en tanto juego ya que en esa definición da por tierra con dos aspectos centrales del juego: por un lado que sus mensajes no suelen ser tomados en serio (ya que forman parte de un universo particular) y por otro lado que lo que las señales del juego denotan es inexistente. En tal caso, denominar a cierto fenómeno como lúdico, y hacerlo verbalmente en cierto contexto, a pesar de las paradojas que presenta será para nosotros un elemento indicador. Será luego Geertz (1972) quien realice los aportes más significativos en este sentido, ya que en su estudio sobre la riña de gallos en Bali define una conceptualización de juego y da lugar a pensar el contexto dónde éste se desarrolla y los actores que lo constituyen.

En el plano local, contamos con un *corpus* de indagaciones que se propusieron de modo sistemático relevar las prácticas lúdicas en el territorio argentino. En primer lugar, importante destacar las sistematizaciones del grupo de investigadores de la universidad Nacional del Nordeste, que entre los años 1930 y 1950 realizaran diversas indagaciones en campo con población Guaraní, Vilela, Toba, Pilagá, Chaqueños en general y de la Patagonia. Estas indagaciones, realizadas por E. Palavecino (1933), Millán de Palavecino (1958) y Martínez Crovetto (1968). Estas indagaciones tienen como objetivo común recuperar aspectos de la cultura de estas poblaciones, mediante la construcción de un repertorio de prácticas, organizadas por los autores. Luego, dependiendo de cada experiencia, los resultados pueden ser más taxonómicos o más descriptivos. Uno de los temas que estos relevamientos abordan es el de los juegos de hilos, que fuera luego profundizado por las investigaciones de José Braunstein (1992, 1993, 1994a, 1994b). Braunstein, da cuenta de un enorme *corpus* documental de figuras, que permiten establecer diversas relaciones con la naturaleza. Su interés no ha estado centrado sólo en los resultados

de las imágenes, sino también en las técnicas físicas de construcción de estas imágenes y los símbolos de la naturaleza a que éstas refieren. Las figuras de hilos han permitido una revisión por la región del Gran Chaco, en poblaciones diferentes y las consiguientes comparaciones entre estas poblaciones. Por su parte, además se dejan explicitadas las diversas figuras con las denominaciones por parte de la población involucrada. Otros trabajos han sido de corte compilatorio, recuperando en términos generales abordajes sobre el juego indígena en Argentina (Magrassi *et al.*, 1984; Dupey, 1998).

Un ejercicio particular realizaron Henry y Henry (1974), quienes indagaron específicamente el juego de muñecas en la población Pilagá. Pero en este caso el interés estuvo centrado en las prácticas de crianza y cuidado que recuperaron a partir de diversos elementos, pero centralmente del juego de muñecas. Otro elemento relevante que diferencia el abordaje de los Henry es que su interés está centrado en la infancia, en los juegos infantiles. Quizá en esa línea pueden inscribirse las investigaciones de Nunes (1997) o la propia (Enriz, 2010) interesadas en comprender la dimensión social del juego en poblaciones indígenas contemporáneas de Sudamérica.

La profundización de una experiencia

En cierta medida, la pregunta de Margaret Mead ha sido respecto de la sociedad norteamericana, su propia sociedad, y las búsquedas ancladas en sociedades "otras" le permitieron complejizar una mirada sobre su mundo. Esta búsqueda ha sido inspiradora para mí, en tanto me habilitó la posibilidad de abordar experiencias indígenas en un país que reconoce tarde y poco esas identidades, a pesar la multiculturalidad que lo habita. Pensar lo indígena en Argentina es de algún modo descorrer un velo que mantiene a ciertas identidades alejadas de la construcción de la identidad nacional.

Desarrollé una investigación (2003-2010) con población mbyá guaraní de la provincia de Misiones (Argentina) cuyo objetivo fue conocer el espacio social del juego. A partir de un trabajo de campo etnográfico

de cohabitación prolongada a lo largo de distintos períodos de esos años, registré experiencias lúdicas de niños y niñas en distintas comunidades. Tomé como referencia la presencia o ausencia de escuelas, de posta de salud y de proyectos financiados por el Estado u organizaciones de la sociedad civil. La investigación fue multisituada, y por ello los resultados fueron planteados en términos generalizados (Enriz, 2010).

El siguiente fragmento, del día de mi presentación en una de las comunidades, abre algunos de los interrogantes centrales de la investigación:

> Entonces, el anciano cuenta que cuando él era chico, el juego era con los adultos, para aprender a sembrar mandioca, cosechar mandioca, cazar con trampas y esas cosas. Así, con el adulto el juego aseguraba la trascendencia. Ahora, dice, los adultos tienen poco tiempo para estar con los chicos y los chicos juegan solos. (Reserva de biósfera Yabotí, 10/05/2003)

A partir de esta información, en la investigación se profundizó el registro sistemático y pormenorizado de aquellas experiencias que las niñas y niños reconocían como juego. Esto permitió abordar la sistematización desde una categoría nativa de análisis de lo social, y a la vez dimensionar diferencias en torno a lo que consideraban lúdico los niños y niñas, en relación con los y las adultos de las comunidades.

Al rato de llegar se preparan para salir a la reunión en un núcleo vecino. Por la importancia de la reunión, sólo permanecerán aquí quienes no pueden salir de ningún modo. Nos quedamos con una mujer que acaba de tener un bebé. Ella no puede irse porque así son las reglas del caso: una mujer que acaba de parir no debe alejarse de su casa, ni consumir carne, ni miel.

> Quedan tres niños, todos hijos de la mujer. Uno de los chicos que se queda es Darío. Tiene 12 años y es el hijo mayor de la mujer que dio a luz. Él queda encargado de cuidar las trampas de caza. Lo hace con gran responsabilidad: lo que traiga será el único animal que se coma en esos días. (Reserva de biósfera Yabotí, 16/05/2003)

Esta experiencia me permitió indagar cómo se construían esas etapas de la vida, cómo se instalaban esas ideas de cuidado y cómo se instalaba la idea del territorio de la comunidad como un espacio de mayor protección. La idea de cuidar trampas de caza aparecía como un elemento abordado de forma contradictoria: mientras para el niño era una responsabilidad social, para los adultos era un juego.

> Terminando la tarde vamos para la casa del anciano, donde duermen todos los que se quedaron. Después de comer esperamos un rato, pero como no llegan, volvemos para nuestra casa. La cena es mandioca y un pájaro que ha caído en una trampa; Darío, lo mostró a todos cuando lo trajo. Él es el más grande de los varones hoy, ya que no hay otros adultos. Los niños tocan la guitarra, así que volvemos para el *opy*. Hay mate y los chicos se ubican para bailar, corriendo sus cosas de dormir. (Reserva de biósfera Yabotí, 17/05/2003)

Y permitió a su vez entender al juego como un elemento organizador de las experiencias etarias en tanto la posibilidad o imposibilidad de jugar significaron indicadores de etapas de la vida. Por ejemplo, la diferenciación entre los niños se hace manifiesta en un período de dos o tres años. Entre los diez y los trece, muchos aspectos de la organización cotidiana de sus vidas cambian. En la escena antes mencionada –que viene en correlato con la anterior– se manifiesta cómo el niño de aproximadamente doce años tiene a cargo actividades que no se les pedirían a sus hermanos dos años menores. Se trata de un cambio en las actividades que refleja una transformación de categoría social: de Ñe'enguchu *ramotava'e* (el que está para que se engrose su voz –11/12 años) a *Mitan ruchu* (el que tiene su voz engrosada, muchacho desde aproximadamente los 13 años en adelante).

Es necesario destacar que, a partir de las categorías de los niños, los animales son pensados en términos de peligrosos o no peligrosos, y también de acuerdo a las obligaciones que demanden: ser alimentados y cuidados (animales que se crían en el núcleo) o solamente ser cono-

cidos. Esto es sólo un elemento para considerar el inmenso repertorio de saberes y conocimientos que se despliegan en las experiencias de juego.

Por otro lado, el registro multisituado me permitió registrar comunidades con mayores niveles de vínculo con la sociedad envolvente, en ellas se practicaban juegos de pelota. Así como vimos que los *mbyá,* a la hora de pensar el lugar de la niñez, otorgan al juego un valor importante, así como lo presenta la construcción de grupalidades:

> Los chicos juegan descalzos y uno de ellos sin remera. Van del juego de pelota a la lucha reiteradamente. Un jugador se va y vuelve al rato con su hermanito de unos 3 años. Queda el chiquito ahí parado en el campo de juego. Ni lo sacan ni le pasan la pelota. Hay tres que se preparan para irse: "Opa, opa opa porã". Ahora quedan cuatro. Cuando uno va a patear de frente al arco y tres están en la barrera, el que patea mete la pelota en el arco y los cuatro gritan "¡Gole!". Llaman a uno que pasa caminando para que se sume: "¡Tereo joni!". (Centro Oeste, 09/06/08)

La incorporación en estas prácticas es paulatina, pero formar parte del grupo de juego es una actividad que se estimula desde pequeños, a través de hermanos, tíos o primos que acompañen. El juego no termina porque parte del grupo lo deje, la presencia de alguien que no juega no es conflictiva y a la vez, quienes juegan están atentos de sumar nuevos jugadores.

Las prácticas lúdicas infantiles parten de la consolidación de un grupo de niños y niñas de edades diversas que se acompañan en esas experiencias. Se acompañan tanto en la producción de canciones religiosas como en las aulas escolares (donde, puede haber niños y niñas de muy corta edad llevados por sus parientes). El grupo de juego, la comunidad de juego, es una instancia grupal que trasciende los límites del juego inmiscuyéndose en los demás ámbitos, de edades y géneros diversos, dinámicos y a la vez sostenedores de las experiencias formativas tanto las vinculadas a la subsistencia como las religiosas.

La niñez mbyá que relevamos se presentaba ampliamente independiente en su manejo del territorio, en las relaciones y la toma de deci-

siones. Esta potencialidad de acción se encontraba ceñida a los territorios utilizables, dentro de ciertos márgenes establecidos por el grupo (en algún caso el monte en general, en otros la ruta, etc.). También estaba ligada a las actividades valoradas positivamente, tanto en relación con los seres de la naturaleza como en las dinámicas grupales. Es decir, el marco de contención de la niñez indígena eran los adultos del propio grupo, aunque sus roles no fueran invasivos ni controladores.

A modo de cierre: juego y virtualidad

En los últimos tiempos, las etnografías virtuales se han vuelto más regulares en su indagación del juego. La etnografía virtual no es nueva (Hine, 2011) se ha desarrollado a lo largo del tiempo en un campo singular en que está siendo vivido y registrado, que se enmarca en un sistema de creencias sobre lo virtual que merece ser analizado. Parte del interés reside en saber cómo los usuarios aprenden las lógicas de su funcionamiento, se vuelven expertos, se vinculan a través de dispositivos y construyen comunicación y comunidades a través de las redes.

Y este ideario de interrogantes ha impactado fuertemente en la antropología del juego, generando gran cantidad de investigaciones que se enmarcan en el juego virtual y sus diversos territorios cotidianos en escenarios internacionales. Las plataformas se han consolidado como espacios destinados al juego (Duek, 2016) y la indagación etnográfica ha permitido conocer sobre el desarrollo de la práctica en el espacio virtual y fuera de éste. Más aún, existe un conjunto de juegos deportivizados que convierten a los jugadores en profesionales pagos, que entrenan, compiten en equipos y perciben su práctica como un entrenamiento que los prepara para el futuro (Koop, 2019).

Existe cierta tensión en el campo de las investigaciones sobre juego en relación con las implicancias de la virtualización en la creatividad y la posibilidad de construir nuevos mundos desde la práctica lúdica. Y, si bien los niños y niñas con que realizó investigaciones no acceden a dispositivos tecnológicos para jugar, la diferenciación entre quienes juegan con y sin dispositivos me resulta difícil de sostener, ¿no juegan con dispo-

sitivos porque no acceden a ellos o porque no les interesaría hacerlo? Si en un traslado en colectivo algún niño o niña mbyá va junto a otra persona que juega a Candy Crush, seguramente se interesará y estará atento a esa práctica. Seguramente al llegar a su casa contará lo que vió: los colores, las bolitas, el ruido. Tal como lo haría con otros elementos del sistema de mercado a los que no acceden.

Los niños y niñas mbyáguaraní no forman parte de ese repertorio de actores, pero esto no implica necesariamente que su juego sea más creativo, sino más coherente con su marco de intervención en el mundo: sus comunidades esperan que puedan desenvolverse en el monte, hablar con sus dioses y hablar las bellas palabras.

Habilitar la investigación y reflexión sobre el juego supone abordar de un modo complejo las experiencias, sin romantizar las acciones, sin desoír a quienes las llevan acabo, contemplando el marco comunicativo en que se inscriben y promoviendo un abordaje que favorezca la ponderación de sentidos sociales en torno a las mismas. Abrir la pregunta sobre el juego implica entrar en esas formulaciones con desconocimiento e interés, para advertir que es lo que supone un valor para esas infancias y por ello para las sociedades en que las mismas se desarrollan. Porque el valor del juego "incluye no sólo los juegos y los juguetes, sino el estilo de juego imitativo e imaginativo, la forma en que los adultos participan en la dirección o el origen del juego de los niños o el estilo de juego de los niños" (Mead, 1975).

Bibliografía

Bateson,George (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.

Braunstein, José (1992). Las figuras de hilo del Gran Chaco. I. Figuras de los mataco orientales. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco,* IV, pp. 36-66.

_____, (1993). Las figuras de hilo del Gran Chaco. II Figuras de los mataco orientales (2ª parte). En: *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco,* VI, pp. 131-138.

_____, (1994a). Las figuras de hilo del Gran Chaco. III. Figuras de hilo de los pilagá y toba-pilagá (1ª parte). En: *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco,* VI, pp. 139-150.

_____, (1994b). Las figuras de hilo del Gran Chaco. IV. Hilando historias. En: *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco,* VI, pp. 151-159.

Culin, Stewart (1899). Hawaiian Games. *American Anthropologist, New Series,* vol. 1, no. 2. (abril, 1899), pp. 201-247.

_____, (1900). Philippine Games. *American Anthropologist, New Series,* vol. 2, no. 4. (oct-dic, 1900), pp. 643-656.

_____, (1902). American Indian Games. *American Anthropologist, New Series,* vol. 5, no. 1. (ene-mar, 1903), pp. 58-64.

De Sanctis Ricciardone, Paola (1994). *Antropologia e gioco,* Liguori.

Dorsey, George (1901). Certain Gambling Games of the Klamath Indians. *American Anthropologist, New Series,* vol. 3, no. 1. (ene-mar, 1901), pp. 14-27.

Duek, Carolina (2016). El juego contemporáneo y las nuevas plataformas: la construcción de nuevos espacios de juego y de interacción. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, 39,* 193-210.

Dupey, Ana María (1998). *Los secretos del juguete.* Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Enriz, Noelia (2010). *Jerokyponã. Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones.* Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Evans-Pritchard, Edwart (1940). *The Nuer: A description of the modes of livelihood and political institutions of a Niloticpeople.* Oxford Clarendoon Press.

Geertz, Clifford (1972 [2001]). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Godelier, Maurice (2004). Poder y lenguaje: reflexiones sobre los paradigmas y las paradojas de la legitimidad de las relaciones de dominación y opresión. Constructores de Otredad. *Antropofagia,* pp. 110-114.

_____, (2005). *Poder y lenguaje en Constructores de Otredad.* Buenos Aires. Antropofagia.

Handelman Don (1974). A Note On Play. *American Anthropologist,* vol. 76, no. 1. (mar, 1974), pp. 66-68.
Hardman, C. (2001). ¿Puede haber una antropología de los niños? *Childhood, 8*(4), 501-517.
Henry, Jules y Henry, Zunia (1974 [1944]). *Doll Play of Pilagá Indian Children*. Vintage Books.
Hine, Christine (2011). *Etnografía virtual.* Editorial UOC.
Hirschfeld, Lawrence (2002). ¿Por qué a los antropólogos no les gustan los niños? *American Anthropologist, 104*(2), 611-627.
Kopp, Julian (2019). Un análisis de los vínculos entre deportes electrónicos y juegos olímpicos a la luz del foro olimpismo en acción. *Revista Lúdicamente.*
Kroeber, Alfred (1920). Games of the California Indians. *American Anthropologist, New Series,* vol. 22, no. 3. (jul-sep, 1920), pp. 272-277.
Levi-Strauss, Claude (1964). *El pensamiento salvaje.* Fondo de Cultura Económica.
Magrassi, Guillermo; Beron, Mónica y Radovich, Juan (1984). *Los juegos indígenas.* Centro Editor de América Latina.
Malinowski, Bronislaw (1939). "El grupo y el individuo en el análisis funcional". En *Diario Americano de Sociología, 44*(6), 938-964.
Martínez Crovetto, R. (1968). "Juegos y deportes de los indios *guaraníes* de Misiones". En: *Revista Etonbiológica,* no. 6. Universidad del Nordeste.
Mason O. T. (1986). "Reviewed Work(s): Korean Games, with Notes on the Corresponding Games of China and Japan by Stewart Culin". *American Anthropologist,* vol. 9, no. 1. (ene, 1896), pp. 22-23.
McGee W. J. (1899). *Chess and Playing-Cards by Stewart Culin American Anthropologist, New Series,* vol. 1, no. 3. (jul., 1899), pp. 565-568.
Mead, Margaret (1974). "Niños de Samoa trabajando y jugando". *Educación,* vol. 94, no. 4.
Mead, Margaret (1974). "El significado de la libertad en la educación". *Educación,* vol. 94, no. 4.

_____, (1975). "Children's play style: potentialities and limitations of its use as a cultural indicator". *Anthropological Quarterly,* 48(3), (jul, 1975), 157-181.

_____, (1997). *Sexo y temperamento.* Altaya, Barcelona.

Meillassoux, Claude (1982). *Mujeres, graneros y capitales: economía domésticaycapitalismo,* Siglo xxi.

Millan de Palavecino, María (1968). "Algunos juegos criollos e indígenas del Norte Argentino". En: Revista *Etnobiológica,* no. 9. Facultad de Agronomía y Veterinaria. Universidad del Nordeste.

Palavecino, Enrique (1933). Von den Pilagá-Indianernim Norden Argentiniens. *Anthropos*, (H. 3./4), 315-319.

Mooney, James (1890). The Cherokee Ball Play. *American Anthropologist,* vol. 3, no. 2. (abril, 1890), pp. 105-132.

Nunes Machado Pereira, Angela (1997). *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança.* Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, fflch/usp.

Reagan, Albert y Waugh, F. (1919). Some Games of the Bois Fort Ojibwa. *American Anthropologist,* New Series, vol. 21, no. 3. (jul-sep, 1919), pp. 264-278

Sarle, Patricia. (2019). "La escuela infantil: identidad en juego". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 8*(11), 90-100.

Schwartzman H. B. (1976). "The Anthropological Study of Children's Play". *Annual Review of Anthropology,* vol. 5. pp. 289-328.

Strathern, Marilyn (2005). *Conexiones parciales.* Rowman Altamira.

Szulc, Andrea y Cohn, Clarice. (2012). Antropología e Infancia en América del Sur: Perspectivas desde Brasil y Argentina Bibliografía. *Antropochildren*.

Tylor, Edwart (1879). On the Game of Patolli in Ancient Mexico, and its Probably Asiatic Origin. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland,* vol. 8, pp. 116-131. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.

La oportunidad de jugar en las escuelas. Notas en la escala de una pedagogía artesanal

VÍCTOR PAVÍA

I PARTE

Una introducción impugnable

Es posible que usted no apruebe una introducción de fuerte tono autorreferencial, le pido indulgencia, pero en asuntos opinables como los que abordaremos, saber desde dónde se habla, esto es, el recorrido que lleva a hasta posiciones interinas, puede no ser inútil.

Mi interés por el juego nace de la práctica docente en escuelas y hacia allí miro con obstinado encandilamiento. Me atrae la forma de los juegos y el modo de jugar que se crea-recrea, produce-reproduce, impone-negocia (arme usted sus propias combinaciones) con la concurrencia de personas que asumen de manera más o menos consciente el matíz pedagógico de sus intervenciones. Llevo cuatro décadas tratando de comprender a dónde quiero llegar con eso; quizá a la revisión de la formación profesional en juego a favor de ampliar la mirada sobre experiencias puntuales en las escuelas, pero no estoy seguro.

Mi aprendizaje en tránsito comienza, le advierto que seré burdamente esquemático, con observaciones en patios de escuelas rurales (mediados de los 80, principio de los 90) tributarias de las investigaciones educativas con enfoque etnográfico que llegaban a la Patagonia (donde me radiqué en los 70) desde el DIE (Departamento de Investigación Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional de México), el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en

Educación, Chile), el CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México), entre otros. Un horizonte de lecturas innovadoras (fragmentos de Bourdieu y Passeron, Berger y Luckmann, así como Geertz, Bateson) y mis fantasías investigativas de entonces, le deben mucho a ensayos de Ezpeleta, Rockwell, Rueda Beltrán, Edwards, Mantilla, Gálvez, Cerda, Tezanos, tanto como de Auciello, Munné, Caillois, Huizinga, Scheines. Fascinación iniciática, apuntalada con algunas –muy pocas– herramientas teórico-metodológicas y un diseño de investigación híbrido (según la opinión de los puristas), disfrutando con el cuerpo y los sentidos el axioma de Proust: "El acto real de descubrimiento no consiste en encontrar nuevas tierras sino ver con nuevos ojos" (Najmanovich, 2010, p. 35); disfrute que, paradójicamente, se encendió de manera inesperada. En Argentina, a mediados de los 80, los sindicatos docentes se empeñaban en tareas de reagrupamiento posdictadura. Dirigentes locales sugieren que coordine una jornada de capacitación: "La recreación en la escuela", o algo así, como estrategia convocante para docentes de escuelas rurales. La propuesta tuvo buena acogida, asombrosa concurrencia, interés por organizarse (el propósito principal del llamado) y deseo de conocer juegos nuevos para llevarle a los estudiantes (el subalterno). Cuando por simple curiosidad pedí que describieran algunos de los viejos juegos que niñas y niños jugaban de manera espontánea, las referencias soslayaban detalles jugosos.[1] El interés por llenar ese vacío prohijó el compromiso de observar con asombro los juegos del recreo, procurando comprender el punto de vista de quien juega en un contexto determinado. Dejo para otra oportunidad (y quizá para otro autor o autora) el análisis crítico de los supuestos que sobrevolaban tal compromiso y la mucha tela que dejan para cortar con las tijeras de la interpelación. Sí me interesa destacar que lo que ingresó en la jornada como curiosidad, salió como un proyecto finan-

[1] Supuesto apoyado en cierto precario "etno-auto-análisis" de mi parte, al recordar pormenores significativos de los juegos de mi infancia también en una escuela rural (disimule el uso arbitrario de una declaración de Mac Auge no exenta de delicada ironía).

ciado por la universidad, con participación de estudiantes de magisterio, maestres, y el desafío de aprender a investigar investigando.[2] Justificar un proyecto alejado del aula y de las intervenciones asociadas al "deber ser docente", no fue fácil; como bien señala Furlán "cuesta legitimar investigaciones educativas que se abstengan de formular propuestas para la acción (...) también es difícil pensarlas" (1995, p. 12). Si usted reprueba proyectos que se ponen en marcha con famélica formación previa, le satisfará saber que, a poco de comenzar, el nuestro recibió evaluaciones lapidarias que nos empujaron hacia los arrabales del mundo investigativo. De todas maneras, perseveramos combinando "corazonada y trabajo duro" (la fórmula es de Bateson, 1985). Algo de aquellas observaciones inaugurales se resume en *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía* (Humánitas, 1994), libro modesto, sin más pretensiones que contagiar entusiasmos.

Interpelar la mirada

Conminado por los debates docentes que generaban los embates neoliberales contra los sistemas educativos locales (mediados de los 90' aproximadamente), nuestro interés por el juego en las escuelas transmuta. Sin abandonar la tarea de registrar la forma de los juegos y el modo de jugar en el recreo, comenzó a inquietarnos las representaciones implícitas en tales observaciones que sospechábamos, apoyándonos en Ezpeleta (1986), fluctuaban entre el supuesto y la deducción. Fue así que al análisis de lo mirado, le incorporamos el análisis de la mirada –nuestra mirada– que dejaba a la intemperie creencias, relatos, prejuicios, saberes, nociones, sedimentos de lo que llamamos la formación profesional en juego que, parafraseando a la investigadora de la DIE recién citada, determina qué observar y qué no observar en la escuela, qué es relevante y

[2] *Reflexiones sobre juegos infantiles populares en zonas rurales*. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, en convenio con Consejo de Educación de la provincia de Neuquén -1986/88-, Consejo de Educación de la Provincia de Río Negro -1988/92- Argentina.

qué no lo es. El proyecto se complejizó y la metodología de trabajo fue reconfigurándose con la incorporación de una dinámica de grupo que permitía revisar la mirada con que observábamos y registrábamos, procurando *"poner en tensión los 'sentidos comunes' predominantes en los medios educativos"* (la expresión es de Rockwell, 1994), interpelar al naturalismo (culturalismo, incluso) ingenuo que a veces explica los juegos del recreo, la supuesta asepsia de los juegos instrumentalizados para el trabajo en el aula, el auge del juego como recurso en desmedro del juego como derecho, etc.; en fin, palpar las oportunidades (también las posibilidades) de jugar en la escuela desde la perspectiva de derecho, para decidir (o no) potenciarlas en función de un proyecto colectivo nada neutro, que vaya más allá –sigo con Rockwell– del impulso un tanto torpe y pastoril de simplemente redimirse de ciertas "malas prácticas". He ahí, uno de los temas principales de debate de la segunda etapa de estos aprendizajes en tránsito.[3]

Si agudiza el oído, percibirá en ese conjunto de anhelos combinados, leves resonancias de los talleres de educadores que en los 80' alcanzaron gran difusión como espacios de resistencia en tiempos de dictadura (Batallán en Argentina, Vera Godoy en Chile, por ejemplo), también del Grupo Operativo de Pichón Rivière.

Algo de aquella dinámica de indagación crítica se incluye en *Formas del juego y modo de jugar. Secuencias de actividades lúdicas* (EDUCO/Fundación Arcor, 2010; AMSAFE. 2011. Cap.: Grupo de estudio sobre juego y educación, estrategia de trabajo). La lectura de ensayos sobre trabajo docente (Achilli), convivencia en la escuela (Furlán), investigación educativa (Sirvent), prácticas de enseñanza (Sarlé), pedagogía crítica (Bracht), recreación y dictadura (Gerlero) que, a su vez, nos ponían en contacto con párrafos significativos de Adorno, Dewey, Leiff, Brunelle, Freire, Trilla,

[3] Acordemos que hablo de etapas en sentido figurado. Un recorrido vital está lejos de ser una simple sucesión lineal de hechos con oculta principios y finales claramente identificables. Incluso, es posible que personas con las que compartí parte del camino, tengan versiones diferentes.

Vygotski, Hunter, Saleme, ampliaba el horizonte de teorías donde interpretar el juego a contraluz; lecturas a las que arribábamos con la ansiedad que provoca el encandilamiento de la influencia, entre lo inasible y lo viable.

Una amalgama esquiva

Le adelanté que mi interés por el juego nace de la práctica docente en escuelas y hacia allí apunta. Luego, la tercera etapa de estos aprendizajes en tránsito apunta a un objetivo inevitable: re-elaborar lo construido en las etapas anteriores, en favor de cimentar, aprehender, difundir (no encuentro un significante preciso para indicar las tribulaciones de esta etapa), un modo más lúdico de jugar, amalgamando análisis crítico y habilidad propositiva. En pocas palabras, pasamos de la experiencia fascinante de observar juegos, a la experiencia también fascinante de, disponiendo ya de conocimientos de primera mano, inventar juegos e invitar a jugar de un modo más lúdico, discutiendo en colectivo cómo hacerlo. Esa toma de posición desde la acción, minúscula si se quiere, guarda relación con la percepción subjetiva de un emergente local: la cada vez más marcada desigualdad en las oportunidades (y posibilidades) de acceder a experiencias lúdicas que no se contradigan a sí mismas (disimule el plagio a un título de Trilla: *Por una pedagogía del ocio que no se desmienta a sí misma.* AA. VV, 2000).

Garantizar el acceso a experiencias lúdicas renovadas que sean principalmente eso: lúdicas desde la perspectiva del derecho (y no me refiero sólo a las infancias) nos obliga a todas las personas que compartimos esa percepción a discutir qué entendemos por tal cosa y poner manos a la obra, asumiendo las consecuencias éticas, estéticas, políticas, de nuestras intervenciones en terreno. Incluso contra la mass media, añadiendo esa pizca de utopía compartida, de modesta épica, que hacen aún más disfrutable los desafíos de nuestra profesión. Experimentar esos desafíos desde territorios académicos tradicionales, no es sencillo; al menos lo fue para nosotros. Sea porque la aquiescencia de referentes de peso resulta inversamente proporcional al chirrido que produce en el oído dema-

siado sensible de algunos cientistas sociales la expresión "intervenir en la forma de los juegos y el modo de jugar". Sea porque en los claustros de la formación profesional de grado (¡ni qué hablar en el postgrado!) quien se interesa por el juego como tema de análisis, vive la tarea de experimentar actividades concretas como una recaída en lo instrumental, mientras que quien se interesa por acceder a actividades concretas, vive la tarea de discutir conceptos como una desviación en su propósito de acceder rápido a una formación bien practica (disculpe que, de nuevo, me muestre burdamente esquemático; sé que hay matices). La opción que encontramos para salir del laberinto por arriba, fue pausar momentáneamente las salidas de campo y convertir nuestra propia aula en campo de experimentación transitoria, amalgamando análisis crítico y habilidad propositiva. Algo de esa analogía imaginaria entre un aula de formación docente en juego y un laboratorio, intentamos resumir en *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego. Manual de oficio* (Espíritu Guerrero, 2021) en el capítulo titulado precisamente: Imaginar secuencias de actividades lúdicas, la formación en juego como laboratorio, razón por la que le ahorro redundancias previsibles.

Paralelamente, el repentino florecer de un ramillete de tesis cercanas, no sólo en lo geográfico, también en lo afectivo (*Juego y jugar, en la educación física que viene siendo,* Rivero, 2008. *Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores...* Varea, 2010. *¡Corazón de melón! Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar,* Díaz, 2011. *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?* Nella, 2011. *El juego desde la perspectiva de los jugadores…* Rivero, 2012. *Buscando lo lúdico: otra lectura de Huizinga y Caillois,* Devita, 2014. *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas...* Gómez Smyth, 2015. *Didáctica para enseñar a jugar...* Dupuy, 2020) nos ayudó a sopesar la densidad de la temática que compartimos y nos acercó fragmentos de un *corpus* heterogéneo: Arendt, Senett, Agamben, Simons y Masschelein. Ambrosini, Rancière, Benveniste, Bustelo, Byungg-Chul Han. Con el mismo propósito seguimos atentos las producciones del Programa de Investigación sobre Juego y Deporte en la Universidad Nacional de Río Cuarto, que dirige la Dra.

Ivana Rivero; las del grupo de investigaciones en juego que dirige la Magister María Eugenia Villa para el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; las del Dr. Leonardo Gómez Smyth y el Magister Manuel Dupuy en la Universidad de Flores; las del *"Colectivo Abriendo el Juego"*, cuyos nombres más identificables son los del Lic. Ernesto Benito y la Lic. Gabriela Qüesta, que desde la ciudad de Santa Fe haciendo mucho por una pedagogía comprometida con la educación popular en general y con el juego desde la perspectiva del derecho en particular que es, en definitiva, el territorio donde nos interesa encontrarnos.

II PARTE
Las músicas de fondo

Acabo de compartir con usted un recorrido que, si bien no justifica, orienta sobre construcciones apoyadas en idóneos "quizá". Precisamente, son esos titubeos los que me animan a persistir en la búsqueda del diálogo. Fantaseo con que el conocimiento que pudiera darnos alguna seguridad respecto de un tema tan específico como el de las oportunidades cotidianas de acceder a formas variadas de juego y un modo más lúdico de jugar desde la perspectiva del derecho (y no pienso únicamente en las infancias), está menos "en" nosotros como reflexión aislada y más "entre" nosotros, como construcción colectiva y en las acciones consecuentes; sólo por (de)formación profesional ubico esa acción en las escuelas.[4]

Para continuar con nuestra conversación, volveré sobre algunos asertos de la primera parte a los efectos de hacer pie y retomar el impulso. Dije que cuando decidimos observar juegos de manera, digamos, más sistemática, las y los docentes comenzábamos a recuperarnos de los efectos de una dictadura. Dije también que razones fortuitas, llevaron esas observa-

[4] Espero que no tenga reparos en saltar, como señala Furlán con humor, "las bardas simbólicas que mantienen a los climas escolares en su lugar". (Furlán como se citó en Pavía, 2021, p. 22); ni de incorporar momentáneamente a su representación de escuelas un amplísimo abanico de espacios y propuestas disimiles.

ciones al patio de escuelas rurales diversas y dispersas, lo que nos permitió atemperar los sonidos de un discurso pedagógico dominante. Entonces (y en algunos ámbitos todavía) la música del fondo era la valoración enfática del juego que se puede instrumentalizar como recurso eficaz para el trabajo en el aula. Quizá fue por simple contraste que la riqueza vital del patio de recreo, ese arrabal de la edificación educativa, se coló en las discusiones de sesgo pedagógico vinculadas con la política educativa y en las críticas al sistema residual vigente.

Cuando decidimos incorporar al análisis de lo mirado, el análisis de la mirada de quienes observábamos –comprender origen, reconocer sedimentos, interpelar "sentidos comunes"– el sonido de fondo eran las embestidas neo-liberales contra la escuela pública. Docentes que hasta ayer nomás estudiábamos la teoría de la reproducción y abundábamos en críticas a la escuela como dispositivo de dominación del Estado, nos organizamos para defenderla de las políticas de achique del Estado neoliberal. Mientras, discutíamos nuevas propuestas de contenidos, evaluación, currículum, gestión institucional, convivencia cotidiana, etc., alumbrando síntesis fecundas. En nuestro campo temático maduraron no sólo interpelaciones al naturalismo ingenuo con el que se explicaba el juego del recreo y la supuesta asepsia de los juegos instrumentalizados como recurso tecnológico, también a los embates de la mercadotecnia en educación (tomo la frase de un título de Furlán, 2003) que, con una encandiladora variedad de recursos lúdicos para la enseñanza, opacaba cualquier otra mirada sobre lo que significa la oportunidad de jugar en las escuelas desde la perspectiva del derecho.

Finalmente (por favor, le pido que entienda "finalmente" sólo en función de ponerle un punto arbitrario de cierre a este recorrido) cuando en las aulas de los profesorados donde estudiábamos el juego, entró el deseo de experimentar las actividades lúdicas que, entendíamos, nos merecíamos, el sonido de fondo era, precisamente, el de la ampliación de derechos. En lo que respecta a nuestro tema específico, docente que hasta ayer no más leíamos con entusiasta indiferencia proclamas sobre el juego

como derecho comenzamos a preguntarnos a qué juegos concretos da derecho el derecho al juego en nuestras escuelas, discutiendo qué entendíamos por tal cosa y qué debíamos hacer al respecto, si es que considerábamos que debíamos hacer algo, en términos de, dijimos, mínima utopía compartida, de modesta épica, de "inéditos viables", si me permite un candoroso homenaje a Freire.

Si retomé particularidades de un recorrido ya comentado, fue para asumir lo obvio: por un lado –cito– "Los contexto (sic) social y político influyen inevitablemente en las condiciones para hacer investigación, en los problemas que se privilegian y aún sobre las categorías de análisis que cobran relevancia" (Rockwell, 1994, p. 56); por otro lado, soslayar las características socio-históricas y políticas que conforman cada presente implica soslayar, vuelvo a una cita, "el marco que rodeará e influirá en la actividad educativa y, por supuesto, en la reflexión pedagógica" (Furlán y Ochoa, 2021, p. 3). De ahí que hablar sobre la oportunidad de jugar en las escuelas, sin auscultar los latidos de la época tenga, en mi opinión, un destino previsible: la lápida del clisé; blandir respuestas a preguntas que se disolvieron en el tiempo.[5]

Recorte incidental

Hablar de la oportunidad de jugar en las escuelas genera opiniones no siempre coincidentes y sumergirnos en las profundidades de esos debates excede las modestas pretensiones de este diálogo. Le propongo entonces aferrarnos a un recorte para mantenernos apenas a flote. Pensemos, por ejemplo, en la bibliografía con alguna referencia al juego más utili-

[5] No puede resistir la tentación de plagiar la metáfora de una pedagoga entrañable que durante un debate sobre "Las transformaciones sociales hoy y los desafíos a la educación y sus instituciones" señaló: "...pues habrá que salir, pero para salir hay que mirar qué es lo que pasa, es decir, cuáles son las lápidas que no han ido poniendo como para que nos sintamos bien bajo tierra" y agregó: "...como esos ríos subterráneos propios de México, que se llaman cenotes, que también hay en Guatemala y uno los mira por esa abertura como cráter, y nunca sabe para qué lado van..." (Saleme, 1997, p. 162).

zada en la formación docente durante, por ejemplo –sigamos recortando– la segunda mitad del siglo xx que nos avisaban de la rebelión iniciada, como suele decirse: allá lejos y hace tiempo, contra el eslogan poco humanista de *la letra con sangre entra* y nos invitaban, de la mano de Pestalozzi y su decidida pasión el los métodos activos (con ecos de Basedow y Rousseau), de Fröebel y su imagen poética de los jardines de infancia y por supuesto, de Montesori oponiéndole a la vieja escuela estática, una nueva escuela activa, a prestarle oídos a la tintineante sonoridad del significante juego, re-significado como método eficaz y, sobre todo, amable, para trabajar de manera especializada con una categoría social es ascenso: la infancia.[6]

Pensemos en textos infinitamente citados un poco huérfanos de contexto por cierto, en infinidad de ensayos, artículos, tesis, propuestas curriculares, etc., que ayudaron a construir una idea determinada y, en muchos casos, excluyente del lugar del juego en una escuela occidental moderna (disculpe la vaguedad de la caracterización) entusiasmada con disponer de nuevos instrumentos de enseñanza y métodos innovadores. Párrafos cuidadosamente seleccionados para difundir la noticia de una actividad ideal para la educación de una infancia idealizada. Claro que hay que tener paciencia de rabdomante para detectar en aquellos textos las corrientes subterráneas que lleven a valorar el juego en las escuelas no sólo como un eficaz recurso de la didáctica, sino también (quizá debería decir: principalmente) como la oportunidad de disfrutar de momentos de convivencia en modo lúdico, sobre todo hoy y aquí, cuando la música de fondo que se escucha son los de la pandemia que alteró tanto la vida cotidiana, que palabras como "*encuentro*", "*amistades*", "*patio*", "*recreo*", tintinean diferente y al escucharlas en la soledad del aislamiento se nos

[6] Por lo general, hasta antes del siglo xviii no se pensaba que niños y niñas debían recibir un trato especial diferenciado; la idea de la infancia en tanto tal y un sentimiento de preocupación hacia ella son contemporáneos del ascenso burgués. Por lo tanto nunca está demás sacudirse la modorra de pensar la infancia como una categoría inmutable, dada desde siempre.

hace agua la boca (y no me refiero sólo a las infancias). Porque la escuela como espacio físico y simbólico puede que represente muchas cosas, pero también representa eso, la oportunidad de jugar con otros y otras tangibles.

Así como, tapados por lápidas de clisé, insistimos con respuestas a preguntas que se disolvieron en el tiempo, puede que se comiencen a enarbolar preguntas relacionadas con la oportunidad de jugar en las escuelas, cuyas respuestas necesitan tiempo de materialización ¿A qué juego da derecho el derecho al juego en mi escuela? ¿Cuán lúdicas son las propuestas de juegos que realizamos como parte de nuestro trabajo cotidiano? ¿Cómo resolverlo en la escala de una pedagogía artesanal? De nuevo, fantaseo con que el conocimiento que pudiera darnos alguna seguridad al respecto está menos "en" nosotros como reflexión aislada, y más "entre" nosotros, como construcción colectiva con autonomía de pensamiento y –esto es bueno que ni usted ni yo lo olvidemos– en las acciones consecuentes en terreno. Porque el trabajo docente puede que represente muchas cosas, pero también representa eso, intervenciones directas, inmediatas en terreno.

III PARTE

Una cuestión de escala

La insistente introducción en nuestro diálogo de un término equívoco como "escala", tiene su razón de ser y es hora de que lo aclare. En una apropiación con aroma a reflexión epistemológica, parafraseo a García (2006) para arriesgar que las observaciones que pertenecen a diferentes escalas no deben mezclarse, ante la posibilidad de que, en vez de sumar información, sólo introduzcamos ruido. No es lo mismo hablar de la oportunidad de jugar en las escuelas pensando en la escala macro del sistema educativo en general, que en la escala del vínculo cotidiano entre co-jugantes, sobre todo cuando hablamos de la pequeña épica que representa hoy y aquí, intentar hacerlo de un modo más lúdico (y no pienso sólo en las infancias).

El derecho a jugar de un modo más lúdico es la razón de ser de mi trabajo y no voy a distraer su atención abundando en detalles producto de esa pasión personal. A los efectos de este primer diálogo nuestro, alcanza con que diga que, lejos de ser pedagógicamente inconducente o banal, preguntarse cuán lúdico es el modo de jugar que se crea-recrea, produce-reproduce, impone-negocia (arme usted sus propias combinaciones) en las escuelas, con la concurrencia de personas que asumen de manera más o menos consciente el matiz pedagógico de sus intervenciones, habilita a pensar seriamente en las oportunidades para jugar que facilitamos los y las docentes cotidianamente y analizar si efectivamente se trata de situaciones claramente identificadas como aparentes, de sesgo autotélico, que habilitan actuaciones auténticas, siguiendo un guion imaginativo, con espíritu de travesura, escenografías y efectos especiales imaginarios, sensación de ruptura transitoria, morosidad oficiosa, negociaciones de las reglas, en un clima de permiso, confianza, empatía y complicidad. En resumen, usar 'lúdico' como adjetivo me obliga a imaginar las cualidades del modo de jugar al que tenemos derecho; modo que se construye con paciencia de orfebre en la escala de una pedagogía artesanal, apoyado en una constelación de gestos minúsculos. Cada una de sus "cualidades" amerita un tratamiento especial y, en extenso, pero si algo caracteriza este diálogo que hemos iniciado es la promesa de un "continuará" y el deseo de completar de manera colectiva estas primeras notas (inconclusas). Los interrogantes y las respuestas posibles toman otro vuelo en la construcción mutua con quienes comparten el mismo compromiso con inventar juegos e invitar a jugar de un modo más lúdico en la escala de una pedagogía artesanal, si es que ambas categorías laten "entre" nosotros.

Bibliografía

AA. VV. (2000). Ocio y Desarrollo Humano. 6° Congreso Mundial de Ocio. Universidad Deusto.

Agamben, Giorgio (2005). *Profanaciones.* Adriana Hidalgo.

Ambrosini, Cristina (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos.* Educando.

Auciello, Fernando (2020). *Relatos conjugados.* Espíritu Guerrero.
Auge, Marc (1994). *Los "No Lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Gedisa.
Bateson, George (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente.* Lohle.
Benveniste, Émile (1947). "El juego como estructura". En *Deucalion 2* (161-167).
Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Anagrama.
Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia.* Siglo xxi.
Byungg-Chul Han (2019). *El buen entretenimiento.* Herder.
Caillois, Roger (1958). *Teoría de los juegos.* Seix Barral.
Devita, Daniel (2014). *Buscando "lo lúdico": otra lectura de Huizinga y Caillois.* Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.
Dewey, John (1967). *Experiencia y educación.* Losada.
Dupuy, Manuel (2020). *Didáctica para enseñar a jugar.* Tesis de Maestría. Universidad de Flores.
Ezpeleta, Justa (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". En *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América y el Caribe.*
Freire, Paulo (2008). *Cartas a quien pretende enseñar,* Siglo xxi.
Furlan, Alfredo (1995). "Universidad, nostalgia y esperanza". En *Estudios.* no. 40. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
_____, (1996). *Currículum e institución,* Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
_____, (2016). "La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas". Ponencia en: Jornadas académicas. Escuela Normal Superior Garzón Agulla.
_____, (2003). "La pedagogía frente al desafío del marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación". En *La educación hoy. Una incertidumbre estructural.*
Furlán, Alfredo y Ochoa, N. E. (2021). "El sentido de la Pedagogía y su objeto". Conferencia. V Semana de la Pedagogía y I Semana Interna-

cional de la Pedagogía. La Pedagogía en cuestión: un balance latinoamericano", UPN.
García, Rolando (2006). *Conceptos, métodos y fundamentos epistemológicos de la investigación interdisciplinaria.* Gedisa.
Geertz, Cliffort (1987). *La interpretación de las culturas,* Gedisa.
Gerlero, Julia (2011). "La recreación como derecho constitucional en América Latina". En *Revista Latinoamericana de Recreación.* vol 1. no. 1.
Gómez Smyth, Leonardo (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas.* Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
Huizinga, Johan (2020). *Homo ludens.* Espíritu Guerrero.
Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica,* Pomares-Corredor.
Mantilla, Lucia (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar.* Universidad de Guadalajara.
Montes, Graciela (2001). *La frontera indómita.* Fondo de Cultura Económica.
Munné, Frederic (1980). *Psicosociología del tiempo libre.* Trillas.
Najmanovich, Denise (2010). *Epistemología para principiantes.* Era Naciente.
Nella, Jorge (2011). "¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar". Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata.
Pavía, Víctor (1995). "Investigación y juego, reflexiones desde una práctica". En *Revista de Educación Física y Ciencias.* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. año 1. no. 0, sep/95. También en: *Revista Brasilera de Ciencias del Deporte*. sep/00.
_____, (2005). *El patio escolar. El juego en libertad controlada. Noveduc.* 2ª edición, 2012.
_____, (2008). "Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar!". En *Revista Educación Física y Deportes.* vol. 27. no. 1. Universidad de Antioquia.

_____, (2009). "El jugar como derecho...". En Chaverra Fernández, B. E. (coord.). *Juego y deporte.* Funámbulos. Universidad de Antioquia.
_____, (2011). *Formas del juego y modos de jugar,* AMSAFE, Educo/ Fundación Arcor, 2010.
_____, (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador,* Noveduc.
_____, (2018). *Relatos en juego,* Educo.
_____, (2021). *Con-vivir en Modo Lúdico. Cuando la escuela entra en el juego. Manual de oficio,* Espíritu Guerrero.
Pavía, Víctor; Russo, Fernando; Santanera, J. y Trpin, M. (2007). *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía.* Lumen; Humánitas. 1994.
Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño,* FCE.
Puiggrós, Adriana (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire,* Coihue.
Rancière, Jacques (2012). *El desacuerdo,* Nueva Visión.
_____, (2013). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual,* Libros del Zorzal.
Rivero, Ivana (2008). *Juego y jugar, en la educación física que viene siendo.* Tesis de Maestría. UNRC.
_____, (2012). "El juego desde la perspectiva de los jugadores". Tesis de doctorado. Universidad Nacional de la Plata.
Rockwell, Elsie (1994). "La etnografía como conocimiento local". En Rueda Beltrán, Mario y Delgado Ballesteros, Jacobo. *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas,* CISE. UNAM.
Saleme, María (1997). *Decires.* Narvaja.
Sarlé, Patricia (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza,* Paidos.
Senett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Anagrama.
Simons, M. y J. Masschelein (2017). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública,* Miño y Dávila.
Trilla Bernet, Jaume (2012). "Los discursos de la educación en el tiempo libre". En *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa.*

Varea, Valeria (2010). "Explorando el juego y el jugar. Implicancias de los jugadores". Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata.
Villa, María; Nella, Jorge; Taladriz, Cecilia y Aldao, Jorge (2019). *Una teoría del juego en la educación*. UNLP.
Vygotski, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Acerca de la seriedad del jugar y la soledad de la infancia en juego

REGINA ÖFELE

De dónde partimos…

Luego de 10 años de trabajar desde el año 1992 en conjunto con el Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego dependiente de la Universidad Mozarteum de Salzburgo-Austria, coordinando la Sede en Sudamérica, se hizo necesario adoptar una identidad propia, que se adecue más a nuestra cultura latinoamericana, ajustando algunos parámetros a las necesidades de la región, creando en Argentina el "Instituto de Investigación y Formación en Juego".

La creación de un instituto con identidad regional permitió profundizar la temática del juego en nuestra región, unificando, a su vez, esfuerzos aislados que se venían desarrollando hasta aquí. Con la creación del Instituto de Investigación y Formación en Juego quisimos profundizar el tema Juego con un criterio amplio, sin limitarnos a una disciplina en particular. Para ello hemos considerado especialmente dos pilares: la investigación y la formación. A través de ellos, ahondamos en el Juego integrando diversas disciplinas y orientaciones junto a profesionales destacados en el área. En nuestras actividades integramos los estudios realizados hasta aquí en todo el mundo, ofreciendo desarrollos actualizados.

Acerca de la concepción del Juego

En el Instituto de Investigación y Formación en Juego, consideramos el juego como una actividad esencial del ser humano sin límite de edad, época ni etnia. El juego es un fenómeno complejo que deberá ser estudiado con el aporte de diferentes disciplinas, para que pueda ser incluido adecuadamente desde los diferentes niveles responsables de nuestra sociedad y sea comprendido en toda su amplitud. Nuestro concepto de juego no se limita a un enfoque en particular, sino, por el contrario, creemos necesaria la apertura a miradas nuevas e interdisciplinarias mucho más aún cuando formamos a profesionales que se desarrollan en diferentes contextos y regiones.

La importancia de estudiar y profundizar el juego radica en la posibilidad de comprender en primer lugar las diferentes expresiones lúdicas, de acuerdo a la cultura, las edades, las regiones geográficas, los momentos históricos, etc. y en segundo lugar, mejorar la calidad de vida en los diferentes niveles sociales e instituciones dando al juego un lugar que en la actualidad no siempre tiene.

Partiendo de un concepto teórico amplio en lo que respecta al juego, consideramos el tema de central importancia. Creemos, por lo tanto, que es necesario estudiarlo y transmitirlo con la seriedad académica correspondiente, teniendo en cuenta las experiencias y los aportes bibliográficos de todo el mundo.

Dentro de nuestras propuestas hemos desarrollado tres formaciones dirigidas a profesionales de diferentes áreas: Diplomado en Juego, El Jugar en el abordaje clínico (Espacios lúdicos en el abordaje clínico) y Miradas lúdicas a los primeros años además de muchas otras propuestas más breves de formación y capacitación. Desarrollaremos un poco más sobre el primero que ya venimos desarrollando en su 20ª Edición en este año 2023, formando profesionales de Argentina, de Sudamérica y de Europa, habiendo sido pioneros en la región con esta formación en el área lúdica desde esta postura integradora.

¿Porqué un Diplomado en Juego?

El Diplomado en Juego ha sido creado en el año 2004 como respuesta a la ausencia en nuestro país de una especialización a nivel académico en este campo. El juego forma parte de la formación de algunas carreras profesionales –sobre todo en el área humanística–, pero, en nuestro análisis y experiencia, la profundización del tema no es suficiente, encontrándose los profesionales con necesidades no cubiertas en la práctica cotidiana.

Considerando la importancia del juego y su inserción –posible– en las diferentes tareas profesionales, se hizo necesario profundizar el tema con un nivel académico adecuado y acorde a las necesidades de cada contexto. Si bien el juego forma parte de diversas actividades, se ha decidido profundizar en esta formación en dos aspectos: el terapéutico y el educativo, estudiando mayormente estas dos grandes áreas, incluyendo la perspectiva social y cultural, teniendo en cuenta que son aquellas donde históricamente hubo y hay mayor demanda del tema y relacionando teoría y práctica contextuada.

Acerca del Diplomado en Juego

El Diplomado se ofrece a modo de especialización luego de un recorrido académico previo, estudiando en mayor profundidad el tema del juego. El Diplomado en Juego agrega niveles de competencia en diferentes áreas laborales, ofreciendo nuevas herramientas para el desarrollo profesional.

El Diplomado, como pionero y único en nuestra región, ofrece un alto nivel académico, aportando conocimientos y experiencias de profesionales de todo el mundo destacados en el tema, a través de bibliografía actualizada y otras herramientas a nuestro alcance. La estructura curricular del Diplomado se organiza con módulos básicos de formación general en el juego que permiten posteriormente el acceso a temáticas más específicas. Dentro de la formación general se analizan las teorías más relevantes sobre el juego y sus múltiples comprensiones analizando las diferentes manifestaciones y expresiones lúdicas según su contexto. Se estudian las posibles inserciones del juego –incluyendo el juguete–, en los diversos espacios posibles. Se incluye el estudio del juego en función de

diversas variables: edad, género, cultura, contexto social, profundizando paralelamente la capacidad lúdica, analizando las adecuaciones que, como profesionales competentes en el área, se deberán adoptar y revisando estrategias para cada situación específica.

A lo largo de 20 años venimos formando profesionales de las más diversas áreas que participan del Diplomado en Juego: psicólogos, docentes de diferentes áreas y niveles, psicopedagogos, terapistas ocupacionales, antropólogos, fonoaudiólogos, musicoterapeutas, coachs, actores, pediatras con quienes desplegamos reflexiones, teorías, experiencias alrededor del juego y abrimos nuevas preguntas actualizándolas de acuerdo al contexto, al momento histórico y social que vamos transitando.

Cabe aquí citar a Bateson (1991) en su *Metálogo sobre juego y estar serio* y transcribir un breve recorte de la conversación que mantiene con su hija:

> Hija: *Papá ¿estas conversaciones son serias?*
> Padre: *Ciertamente lo son*.
> H: *¿No son una especie de juego que juegas conmigo?*
> P: *¡Dios no lo quiera!… pero sí que son una especie de juego que jugamos juntos.*
> H: *¡Entonces no son algo serio!* (Bateson, 1991, p. 19)

Esta pregunta sobre la seriedad del juego, entendiendo aquí también la profundidad de lo que implica el juego y el jugar en el desarrollo, en el aprendizaje y en la esencia del ser humano tanto en la infancia como en la adultez es la pregunta recurrente que transitamos a lo largo de todos estos años desde el Instituto de Investigación y Formación en Juego, desplegando y por qué no plantearlo también, instalando en los profesionales que vienen participando de uno o de otra manera en nuestras propuestas de capacitación, más allá del Diplomado en Juego. La importancia de la formación en juego de profesionales de las más diversas áreas radica precisamente en visibilizar la profundidad del juego y poder repensar y rediseñar las prácticas desde una perspectiva lúdica que implique la transversalidad del juego y del jugar en el ser humano adecuando y actuali-

zando la mirada en cuanto a los tiempos vertiginosos que atraviesa la humanidad sin perder de vista lo esencial.

Algunas reflexiones de base

Entender el jugar como eje transversal del ser humano es un concepto que viene siendo planteado por diversos autores de las más diversas disciplinas desde hace muchos años hasta la actualidad. Más allá de las diferentes retóricas del juego a las que recurre Sutton-Smith (1997) para referirse a la ambigüedad del juego y sus lecturas diversas, no cabe duda que el juego, independientemente como se defina y desde qué perspectiva teórica se enfoque es fundante en el ser humano trascendiendo cualquier cultura y franja etaria aún adoptando una modalidad diferente.

> El juego es siempre una actividad cargada de significación y plena de sentido. Por medio de él el sujeto"ingresa" en el mundo y se relaciona con el mundo; en él cada hombre se abre interminablemente a la posibilidad de representarse a sí mismo en la fantasía, dándole con ello, ser a lo que no es y lugar a lo que no está. (Tirado Gallego, 1999, p. 25)

En el jugar hay una búsqueda constante de la propia identidad, que está siempre en un equilibrio frágil, lábil (Öfele, 2010). "Jugar es una manera de estar en el mundo" expresaba recientemente Stuart Brown[1] en una conferencia, lo que implica una multiplicidad de expresiones diferentes, con lo cual también deberemos considerar cautelosamente la lectura que hagamos del jugar y situarlo en su contexto para comprenderlo.

El juego es un fenómeno complejo que sólo se podrá abordar desde múltiples miradas y desde la complejidad, sin que esto genere anulación de una postura, sino por el contrario, enriqueciendo así la comprensión y el abordaje. Comenzaremos desplegando muy sintéticamente algunas posturas, sin pretender de ninguna manera abarcar la multiplicidad de miradas teóricas y prácticas que vienen analizando y pensando el juego

[1] Free to Play Summit, Estados Unidos, mayo 2022.

y el jugar históricamente, sino simplemente para dar un abreviadísimo pantallazo de la amplitud del fenómeno lúdico.

Desde la psicología profunda, específicamente desde el psicoanálisis con referentes clásicos y otros actuales como S. Freud (1920), D. Winnicott (1979), Rodulfo (2001) quienes, desde diferentes épocas y ámbitos, coinciden en la importancia del juego en su función constitutiva del sujeto en crecimiento y desarrollo. El juego es un fenómeno profundamente humano, fundante y constituyente. El niño se constituye jugando, lo que implica una comprensión profunda de la relación niño-juego, debiendo ubicar el juego en una relación imbricada en la constitución subjetiva de cada uno. El psicoanálisis con niños toma el juego como lenguaje, donde se podría escuchar un sujeto y su deseo inconsciente. El niño que juega ha iniciado ya un camino en la estructuración subjetiva. Jugar es jugar a ser. Queda así descartada la postura en la que el niño se deberá someter a los requisitos lúdicos de un juguete o de una propuesta de juego. El niño elegirá los juegos y el modo de jugarlos en función de su deseo, de acuerdo a sus necesidades de exploración. La elección que los niños y niñas de pocos meses hacen de las propuestas lúdicas que ofrece el adulto y el entorno, ya van siendo pasos de su libertad y de su propia construcción subjetiva, así como claramente lo plantea también Hoffmann (2009). El infante humano tiene una individualidad desde los primeros momentos de su vida, determinada por sus dotaciones genéticas, pero también por la trama particular de vivencias desde el momento de su comienzo en la vida intrauterina. El bebé es llevado por una fuerza espontánea, expresión de su vitalidad, a una búsqueda activa de nuevas experiencias (matriz de la vida psicológica), tanto en su forma de expresarse como en la recolección de vivencias producidas en el contacto con el mundo.

Es importante resaltar la participación activa del bebé descartando así la característica de pasividad que pareciera predominar en algunos vínculos o lecturas. Tomando como base esta postura, queda claro que el bebé y el niño o niña no son consumidores pasivos de una propuesta de juego o juguete, sino, todo lo contrario, y será relevante que los adultos

que acompañen la infancia puedan acompañar este tiempo de desarrollo respetando posibilidades, intereses, deseos, etc.

Scheines (1998), desde una mirada filosófica, afirmaba que los niños juegan porque todo les queda grande. Necesitan redimensionar los hechos, objetos y personas para poder comprender. Freud ya en 1920, a través de su conocido desarrollo del "juego del carretel", ha mostrado cómo el niño a través de sus juegos, va representando, simbolizando todo aquello que no comprende va haciendo activo en el juego, todo aquello que sufrió pasivamente. Es frecuente observar en diferentes ámbitos cuando los niños se dieron una vacuna, juegan a vacunar sus muñecos llevándolos al doctor; cuando han vivido situaciones impactantes para ellos intrafamiliares o sociales, lo vuelcan al juego, buscando de alguna manera comprender esa vivencia, domesticarla, adoptando un rol activo.

El juego se va construyendo en una relación con otro. Es necesaria la presencia significativa de un adulto que habilite la capacidad lúdica en el niño. Winnicott (1979) es muy claro cuando plantea que el juego se da en una zona intermedia entre la madre y el bebé, sin ser de uno ni del otro, sin ser externo ni interno. El juego es un estado especial, cualitativamente único de un vínculo (Mendizza y Pearce, 2004). Juego y vínculo se van enriqueciendo mutuamente. Es la madre (o quien cumpla la función materna) que deberá convocar a su bebé al juego y desde allí fortalece el vínculo materno-filial. En el "jugar con", el niño se siente confiado y encuentra un referente que lo habilita a ser. Esto implica un camino desde el narcisismo hasta lo edípico, mediado por la función paterna que, al instaurar la diferencia, la castración simbólica, posibilita el acceso al simbolismo. Jugar con un niño es invitarlo a ser.

La bióloga, Gerda Verden Zöller (1994), resalta la aceptación corporal desde el nacimiento entre madre e hijo, tomando el juego como vincular y proyectando esta necesidad de aceptación en franjas etarias posteriores. La madre encuentra a su bebé en el juego antes del inicio del lenguaje, en la congruencia de una relación biológica en la total aceptación de su corporalidad. El bebé es visto como tal y confirmado en su ser biológico, en su crecimiento en interacciones humanas. Si la figura de apego (madre,

padre o figura sustituta) no se encuentra con el bebé en el juego, ya sea debido a sus expectativas, deseos, aspiraciones o ilusiones, la biología del bebé es negada o no confirmada. La mirada, el contacto corporal, la escucha atenta es lo que le permite al niño sentirse presente, entero, en un vínculo que aloja pero que necesariamente también ofrece una actitud lúdica que invita al diálogo (gestual, corporal), aun cuando todavía no hay lenguaje verbal. Los gestos, la mirada, la disposición corporal facilita el vínculo y con ello el juego.

En relación a lo anterior, desde la psicología, Bruner (1998) también relaciona el contexto lúdico en principio en el vínculo de la madre y su hijo, como el propicio para el desarrollo de estructuras, de conceptos, de pensamiento. En medio de una actividad lúdica se domina con mucha mayor facilidad la lengua materna y se desarrollan estructuras gramaticales más complejas, cuestionando la insistencia por parte del adulto en exigir la perfección o expresión correcta, dado que se correría el riesgo de que el niño suprima ciertas expresiones por un tiempo. El juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a éste la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar y especialmente de ser él mismo. El juego es el espacio privilegiado para ensayar el lenguaje y el pensamiento explorando diferentes posibilidades y desafiando realidades.

En relación al lenguaje y su desarrollo, es interesante observar cómo los niños y niñas juegan a hablar antes de hablar, juegan a hablar otros idiomas inventando sonidos, combinaciones de palabras, terminaciones diferentes y desde ahí fortalecen sus posibilidades lingüísticas.

Estudiosos del cerebro y las neurociencias (Pankseep, 1998; Hüther, 2016), afirman con vehemencia la importancia del juego para el desarrollo cerebral, considerando que la posibilidad de conexiones en el cerebro se potencia en la medida que se le ofrezcan al niño en crecimiento multiplicidad de oportunidades para despertar su curiosidad y su creatividad en las más variadas áreas. En consecuencia, los niños deberían poder jugar la mayor cantidad de tiempo y de maneras muy diversas. El juego favorece el desarrollo cerebral, fomentando la creación de nuevas conexiones neuronales. No se trata de juegos especiales, ni juegos complejos sino

de materiales simples que puedan ser transformados en los que el niño pueda ir ensayando y creando diferentes combinaciones y posibilidades. Las posibilidades que ofrece por ejemplo la arena en la terapia de juego, es esencial en la integración vertical conectando cuerpo, región límbica y corteza cerebral en el hemisferio derecho. Kalff (2022) reafirma esto focalizando la localización de la creatividad en el hemisferio derecho. Es el trabajo con el cuerpo que simplifica el proceso de integración neuronal y psíquica indispensable para lograr un desarrollo personal equilibrado.

Desde una perspectiva sociohistórica, también se resalta la importancia del juego como creación de cultura. La cultura humana surge de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica. El niño cuando juega, crea, construye y se sumerge en un espacio y tiempo diferente, desde donde, a partir de sus experiencias, va combinando y generando nuevas creaciones. Los grandes inventos han surgido desde el juego como lo demuestran diferentes autores. Y a su vez, cada contexto cultural habilitó y habilita determinados juegos, expresiones lúdicas inhabilitando implícita o explícitamente otras de acuerdo a creencias, modos de vida, cosmovisiones, etc. Resulta significativo cómo Winnicott desde la psicología considera la cultura como la máxima expresión del jugar. La experiencia cultural es aquel fenómeno que recoge la tradición heredada, aprovecha lo dado, lo crea y lo transforma. Trawöger (2021) se pregunta si el juego tiene lugar en nuestra cultura o está reservado a algunos reservorios específicos, considerando que la cultura es la atmósfera necesaria, imprescindible, de las relaciones humanas necesitándola como el aire para respirar. La cultura es el espacio de lo posible para lo comunitario y la diversidad. La cultura somos nosotros y es esencialmente el espacio de juego en el que lo humano, el "nosotros" se hace posible. Jugar nos habilita como seres humanos vinculantes, relacionales, sociales.

Si quisiéramos asignarle al juego una imagen, podríamos pensar en un entramado irregular en el que se van entretejiendo historias, se van engrosando situaciones mientras otras se van diluyendo, se entrelazan vínculos sociales, aparecen vacíos sin respuestas y se van sumando nuevos tejidos que van ampliando la trama. El pasado, el presente y hasta aún

el futuro se combinan de manera irregular. Y aquí no podemos dejar de enlazar y mencionar a Winnicott (1979) nuevamente, desde otra perspectiva teórica, que desarrolla el concepto de juego creador, el juego como experiencia creadora que necesita espacio y tiempo y cuyo mayor desarrollo es la experiencia cultural. El juego, por lo tanto, está entrelazado por diferentes modos expresivos que necesitan ser habilitados desde los adultos pero sin ser impuestos. A mayores posibilidades de juego, a mayor experiencia lúdica, la creatividad se amplía y los recursos individuales y sociales de cada niño y niña se multiplican.

Para jugar se necesita originariamente de un otro que en una primera instancia convoque y resignifique un hecho, una palabra, un gesto en un juego estableciendo así un modo de vincularse, una comunicación, un intercambio en y desde el juego.

La falta de juego en la infancia constituye un factor importante en la generación de conductas conflictivas y conductas antisociales. En este último caso, la posibilidad de ofrecer espacios de juego disminuye esta posibilidad en los niños (Brown, 2009). Cuando aparecen situaciones de miedo, dolor, hambre, agotamiento, el niño deja de jugar. En situaciones traumáticas y estresantes, el juego no es posible y cuando esta es la realidad cotidiana en la infancia, la ausencia de juego es más frecuente y el niño no tendrá las posibilidades para elaborar diferentes situaciones en un contexto de juego. Los niños que no juegan, necesitan ayuda, expresando esta necesidad en dificultades diversas como pueden ser de aprendizaje, de concentración, de autonomía, creatividad, en los vínculos sociales. La falta de juego en un niño es un indicador de alerta que deberá ser escuchado y atendido. Falta o carencia de juego que puede presentarse de muchas formas, no sólo en el entorno intrafamiliar sino también en los sistemas ampliados y de manera indirecta como desarrollaremos a continuación.

La soledad de la infancia en juego

Partiendo de algunos de estos y otros postulados teóricos en donde se resalta la centralidad del jugar en la infancia y en la primera infancia y

en el ser humano en general es que planteamos desde nuestro recorrido no sólo la seriedad y profundidad del juego sino también la preocupación frente a tiempos y contextos donde el mismo no tiene el lugar que es necesario y de la manera en que la infancia lo requiere. Autores actuales como Stern (2016) desde el arte, Hüther (2016) desde sus estudios de la neurobiología, Sahlberg y Doyle (2019) desde sus recorridos en educación vuelven a resaltar la importancia del juego, su centralidad en el ser humano y más aún en la infancia focalizando en la importancia de resignificarlo en diferentes ámbitos y contextos. Vallejos (2021) agrega que, si no hay juego, no hay cultura, la cultura de la infancia, la posibilidad de generar algún cambio.

A lo largo de todos estos años hemos venido trabajando con niños y niñas en ámbitos educativos, especialmente de primera infancia, en la clínica psicopedagógica, terapia de juego, con los niños y sus familias y formando docentes y profesionales de diferentes áreas desde el Instituto de Investigación y Formación en Juego a través de diferentes formatos de capacitación.

Una de las preocupaciones recurrentes que fuimos recogiendo en los diferentes ámbitos es la ausencia o poca presencia de juego, de tiempo y espacio para jugar y dificultad de variedad de juego, las propuestas carentes de variaciones que habiliten un jugar genuino y creativo, el incremento de exigencia desde los diversos ámbitos adultos poniendo énfasis en lo académico evaluable y medible con miras al éxito a futuro, la reducción del juego en tiempo y espacio y materiales que se proponen limitando posibilidades lúdicas. Paralelamente es significativo el aumento de niños y niñas con diagnósticos[2] que hacen referencia a serios compromisos en la estructuración psíquica requiriendo acompañantes terapéuticos y/o maestras integradoras para adaptar situaciones de aprendizaje en el Nivel Inicial y Primario, mirando al niño y niña como productor académico,

[2] Paralelamente se observa un sobrediagnóstico temprano de niños y niñas con técnicas psicométricas dejando encasillados a niños, niñas y sus familias en una imposibilidad más que en una posibilidad.

debiendo rendir ciertos resultados y olvidando el jugar como instancia básica y fundante de todos los saberes y apropiaciones posteriores. Sino hay suficientes posibilidades de juego, el aprendizaje no circula, se dificulta, se lentifica, se limita. Flitner (1986) plantea que el jugar hace al niño/a más inteligente, siendo que cuanto mayores y más amplias posibilidades de juego tengan los niños, más posibilidades de aprendizaje tendrán. Kluge (1981) afirma que niños con mayores experiencias lúdicas han demostrado una mayor disponibilidad de acción como también mejores rendimientos de creatividad. También se ha relacionado el juego con el desarrollo de la inteligencia, dado que las múltiples posibilidades de combinación, intercambio, conocimiento que puede obtener en las más diversas situaciones lúdicas, permiten al niño ampliar su caudal de conocimientos y relaciones y establecer más nexos entre las diferentes situaciones.

Con la pandemia reciente muchos de estos aspectos se acentuaron al contrario de lo que los niños y niñas necesitaban en dicho contexto. La continuidad pedagógica implementada virtualmente en la Argentina (en el mejor de los casos), claramente más que importante, no pudo suplir el juego interactivo de los niños y niñas en la escuela, aspecto esencial en el desarrollo general y en el aprendizaje. En el Nivel Maternal e Inicial, las consecuencias de la imposibilidad de jugar con sus pares derivó en diferentes dificultades de salud emocional, aprendizajes no desarrollados, dificultades sociales. En la vuelta a la presencialidad, donde la propuesta lúdica debería haber aumentado para generar espacios de elaboración de situaciones vividas y habilitar espacios y tiempos de creación y de encuentro con los otros, las exigencias académicas muchas veces ensombrecieron significativamente las necesidades de la infancia. Las indicaciones de algunas autoridades pedagógicas iban claramente en dirección opuesta a la necesidad de jugar de los niños y niñas. Ejemplos como: *No más juego ocioso. Realicen juegos en la mesa donde se trabajen contenidos*. *Están jugando mucho en la sala*. *Es importante que se realicen*

propuestas de lectura, escritura y numeración para avanzar,[3] son algunas expresiones de directivos e inspectores de educación durante el primer período de regreso a la presencialidad.

Frente a esto, los niños quedan en soledad sin el sostén y el sostén lúdico[4] que necesita la infancia para su desarrollo y aprendizaje, sin la confianza básica que es fundante para que surja el juego. Una soledad y por tanto vulnerabilidad que se traduce de diferentes maneras[5]:

- *Niños/as que no son mirados* por los adultos que miran sus preocupaciones, sus teléfonos celulares o están inmersos en su trabajo
- *Niños/as que no son escuchados* por los adultos que no tienen una escucha disponible porque les parece irrelevante lo que pueden decir o prefieren escuchar otras cosas
- *Niños/as que llevan comida sin afecto* a la escuela (galletitas rotas, por ejemplo)[6] teniendo las familias posibilidades de ofrecer calidad de alimentación[7]
- *Niños/as que no son llevados a tiempo o retirados a tiempo* de la escuela o de otros espacios y pierden parte de su tiempo y espacio de infancia o quedan expuestos porque los adultos a cargo no respetan horarios
- *Horarios escolares extendidos desde muy temprana edad* lo que es bien recibido por muchas familias, en algunos casos puede ser por necesidad de los adultos, pero en otros es por facilidad y comodidad adulta

[3] Registros personales durante capacitaciones dadas y trabajos de campo.

[4] Ver teoría del apego de John Bowlby y seguidores, postulados de Winnicott, juegos de crianza de Daniel Calmels.

[5] Se enuncian a continuación diferentes registros de campo tomados en los últimos cinco años.

[6] El análisis de las viandas que llevan los niños y niñas a la escuela para comer en el recreo o en el almuerzo, es factible de ser estudiado por sí mismo para leer el nivel de mirada y atención de los adultos hacia sus hijos.

[7] Claramente esto no es por motivos de no tener recursos.

- *Maltrato verbal* de adultos en ámbitos privados, familiares y también en escuelas
- *Decisiones que los niños/as tienen que tomar y los exceden* teniendo en cuenta su edad y recursos internos
- *Niños/as que son llevados al Jardín o a la escuela o a otros espacios con fiebre y otras afecciones*
- *Niños/as que no son hablados* y por lo tanto arrasados por las actividades de los adultos llevándolos de un lado al otro sin que medie una explicación que encuadre y ubique al niño/a en tiempo y espacio y le permita anticipar
- *Niños/as que son abrumados con el celular desde muy temprano* y quedan a la deriva sin la supervisión de los padres en cuanto a lo que miran y consumen digitalmente
- *Niños/as que quedan solos en sus casas desde temprano o al cuidado de hermanos menores*
- *Niños/as que no les queda tiempo para jugar por la exigencia de actividades extraescolares*, también denominados "niños agenda" ya que tienen una verdadera agenda ocupada después del horario escolar con actividades dirigidas, siempre con miras a ofrecer más y más herramientas para el futuro
- *Niños/as que se quedan sin recreo*, único tiempo y espacio de un juego espontáneo y más libre en la escuela
- *Niños/as en situación de calle*

Estos son algunos ejemplos de situaciones recogidas durante estos años y que se hacen cada vez más frecuentes, donde el jugar queda relegado o imposible de abrir porque no están dadas las condiciones necesarias desde los adultos y los niños se repliegan al no encontrar ese eco necesario en otro que escuche, que aloje, que reciba. En muchas de estas situaciones los niños y niñas quedan expuestos y exigidos a tomar decisiones que los exceden, debiendo asumir roles y responsabilidades que no son propios de su momento evolutivo. Cuando se resta tiempo al juego por obligaciones innecesarias o fuera de las posibilidades y necesi-

dades de la infancia, cuando se expone a los niños y niñas incontroladamente a pantallas sin un acompañamiento y cuidado y sin ofrecer otras oportunidades de juego, se están vulnerando los derechos al juego.[8]

Cuando la atención de los adultos está puesta en otro foco o en las exigencias posteriores como también expresa Verden Zöller (1994) porque la expectativa está puesta más allá, en un futuro del niño o niña y en las instituciones educativas se pretenden adelantar etapas y el juego queda relegado a última hora o "*si queda tiempo jugamos*", o se espera cada vez más tempranamente que los niños y niñas adquieran conocimientos,[9] destrezas y cumplan expectativas de adultos que no se corresponden con las necesidades propias de su etapa infantil, quedan en total soledad, debiendo sobreadaptarse o terminan siendo diagnosticados con algún trastorno, desde lo que no puede, lo que no alcanza, lo que no

[8] La Convención sobre los derechos del niño de la ONU ratifica el reconocimiento de los niños (seres humanos menores de 18 años) como sujetos de derechos, individuos con derecho a un pleno desarrollo físico, mental, social y a expresar libremente sus opiniones. En su artículo 31, la CDN puntualiza: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

[9] Estos ritmos acelerados ya comienzan en el Nivel Inicial: en la Argentina la sala de 5 años se asemeja más a un primer año de Nivel Primario que a una sala de jardín. El juego queda relegado a pocos momentos mientras que el formato académico, formal, escolar con las consecuentes exigencias, hace su entrada y se instala: cuadernos, cartucheras, hojas, carpetas. El niño deberá poder exhibir a fin de año una carpeta muy completa con muchos trabajos gráficos pero también muchas letras escritas. Y cuántas más páginas, hasta se considera mejor... "los preparan bien en este jardín". Nos encontramos con una variedad de escuelas que además ofrecen una gama amplísima de actividades, promesas de incorporación de aprendizajes novedosos, variedad de idiomas, deportes y habilidades especiales. Pareciera que "cuanto más... será mejor. Y cuanto antes, también".

logra de acuerdo a parámetros fijados. El juego, al ser inútil e improductivo, queda en la sombra, en lo secundario, pierde su lugar fundante de la estructuración psíquica, del desarrollo y del aprendizaje. Se sobrevalora el aprendizaje de "contenidos" diseñados por adultos desconociendo las posibilidades que ofrece el juego donde los niños y niñas son actores y diseñadores y no meramente consumidores pasivos. En esta línea, Stern (2016) considera que se han separado los sinónimos jugar y aprender y son posicionados en los extremos opuestos de la escala de la seriedad: aprender en un extremo y jugar en el otro, degradándolo a la ocupación del tiempo libre. Surge aquí también la pregunta, si el juego es para el tiempo libre, ¿será que el otro tiempo es esclavo? Cuando separaliza el juego, el aprendizaje se transforma en algo rígido, sin sentido que no puede ser apropiado. No se trata entonces de jugar para ejercitar, sino de jugar para que el aprendizaje circule, para que los aspectos estancados puedan ponerse en juego desde otro lugar (Öfele, 2008).

En diferentes ámbitos educativos y desde algunas miradas teóricas se hace referencia a "enseñar a jugar",[10] conceptualización[11] que presta a confusión si consideramos el juego y el jugar en profundidad como dimensión estructurante y no meramente desde el accionar externo y superficial. La variedad de juegos que despliegan los niños y las niñas están relacionados como ya mencionamos anteriormente con sus deseos, necesidades y posibilidades. Aparecen escenas estrechamente vinculadas a su etapa evolutiva, a su contexto familiar y social, a los permisos y prohibiciones

[10] Cabe mencionar algunos ejemplos de registros realizados en el marco de asesoramientos docentes, institucionales y supervisiones clínicas de profesionales acerca de sus alumnos y pacientes "le tengo que enseñar a jugar", "no termina el juego", "toma un juego y lo usa de otra manera", "quiere jugar con sus reglas". Si desde el rol docente, terapeuta, profesional, se tienen ideas y formatos previos de cómo se debe y no se debe jugar, se parte de un supuesto saber que llevará a un juicio de las expresiones lúdicas del niño que con el tiempo conducirán a un gran desencuentro con el niño o niña.

[11] Concepto no sólo verbalizado sino también formalizado en documentos y notas formales y lineamientos educativos.

culturales: los niños juegan a morirse, al embarazo y parto, a ataques de poderosos, a los superhéroes, a los monstruos y al miedo, a curar animales y muñecos enfermos, a la guerra y a los ladrones y podríamos seguir enumerando temas y escenas que aparecen cotidianamente en el contexto familiar, educativo y terapéutico. En ninguno de estos casos es posible enseñar a jugar sino que los niños y niñas requieren la habilitación adulta para desplegar e intercambiar junto a sus pares sus creencias y modos de resolución de los temas que los preocupan. Se podrán enseñar algunas reglas de un juego determinado y más estructurado, pero el modo de enfrentarlo y desplegarlo es singular y subjetivo de cada niño y niña y no habilita intervenciones adultas con intenciones de formatear el juego. El acompañamiento del proceso lúdico conlleva el respeto por la libertad del otro, de continuar su propio proceso, a diferencia de la modalidad intervencionista, que responde a una necesidad del "coordinador" de "organizar metódicamente", sin mantenerse atento a las necesidades del otro en la que el niño se deberá ajustar únicamente al deseo de quien propone. De esta manera, la propuesta de juego nace o tiene su origen en el jugador mismo, en su propia necesidad de jugar y en el "dejarse jugar", que no coincide siempre con la propuesta inicial. Esto implica ser absolutamente respetuoso de la identidad cultural de cada niño y su comunidad, tanto en el lenguaje, el tiempo, los ritmos y códigos particulares (Öfele, 2009).

El juego no tiene moral, no hay un juego bueno y un juego malo, un juego correcto y otro incorrecto. El adulto podrá invitar a jugar, acompañarlo, promoviendo el juego (Öfele, 2004) pero la singularidad de la escena de juego será propia de los actores y se deberán respetar y mantener los códigos lúdicos que, claramente, son diferentes a la realidad sin que esto implique que genere confusión en los niños o niñas. La diferenciación juego-realidad es incluso muchas veces verbalizada. El niño que juega tiene conciencia que juega, sabe que entra y sale a y de un "como si" y necesita incluso salir. En ocasiones lo anuncian con un "*dale que jugamos...*", "*dale que somos…*", "*¿jugamos a..?*", "*vos sos… y yo soy…*", "*ya no juego más*". Y si salen del juego o lo interrumpen por alguna situación

externa, a veces dicen "*pido*",[12] "*esperá que ya vuelvo*", marcando claramente la entrada y salida del juego. Por eso, cuando desde un lugar de terapeuta, docente o algún otro lugar uno realiza una intervención o interpretación desde afuera del juego, la reacción del niño es adversa, no aceptándola, porque es arrancarlo de su mundo creado.

Revisemos algunas viñetas para poner a dialogar este punto que genera controversias en ciertos ámbitos:

1. *Marco situacional: sala de 4 años en un Jardín de la Ciudad de Buenos Aires. La docente a cargo quiere "trabajar medios de transporte*[13] *específicamente el colectivo".*[14] *Propone a los niños y niñas que vayan eligiendo roles para poder jugar mientras dispone las sillas de la sala de modo que podría parecer un colectivo.*

   Algunos niños y niñas eligen ser pasajeros, una niña se siente con un muñeco simulando ser su bebé, una niña es chofer, un niño elige ser un abuelo que no camina bien.

   Mientras se van ubicando y otros esperan en la parada imaginaria, una nena dice: "Seño, falta el punga".

   La docente se pone visiblemente inquieta y decide dar por terminado el juego.

Conversando luego con la docente, la misma responde que no podía permitir continuar el juego si los niños pretendían incluir un "punga"[15]

[12] "Pido" tiene su origen en "Pido gancho" o "Pido gancho el que me toca es un chancho".

[13] Un contenido frecuente que se observa en el Nivel Inicial y, como otros, se pretende ponerlo a jugar, muchas veces queriendo "enseñar a jugar a…".

[14] En la Argentina se llama "colectivo" un medio de transporte público en el que pueden viajar muchas personas y en los que algunos pasajeros viajan sentados y muchos pueden ir parados.

[15] Punga es una manera muy coloquial de denominar a la persona que roba a otra pequeños objetos disimuladamente (billeteras, por ejemplo) en un transporte público o en algún otro lugar sin que la persona se de cuenta.

considerando que era moralmente incorrecto y que su función era enseñar valores. Hubiera sido interesante en esta situación aceptar la inclusión de este personaje en este marco ficcional y lúdico y observar cómo se desarrollaba el juego entre los pares, sin hacer una evaluación moral que implicó el corte del juego.

Dando por terminado el juego por el pedido de incluir un "punga" no habilitó el deseo de la niña que lo solicitó, no se consideró qué importancia tendría este personaje en su vida y en la de los demás.

2. *Marco situacional: sala de 4 años en un Jardín de la Provincia de Buenos Aires. En esta sala varias madres de los niños/as estaban esperando familia para diferentes fechas.*

   Un grupo de seis niñas se disponen a jugar por propia elección al parto. Para ello improvisan una sala de partos ubicando una colchoneta que encuentran en la sala sobre un mueble alargado transformándolo en camilla. Una de las niñas se propone como doctora (obstetra). Las otras niñas buscan un peluche de la sala y se lo ubican debajo de la remera simulando la "panza de embarazada". Se paran luego en una hilera, una tras otra. La primera de ellas se acerca a la camilla y se acuesta mientras la "doctora" quita el peluche de debajo de la remera y se lo da a la "parturienta". "¡Listo!" expresa mientras que la otra niña se levanta. Luego dice: "La que sigueeeee!". Se acerca la próxima niña y se repite el proceso.

   Así están un tiempo hasta que todas tuvieron a sus hijos. Dos de ellas incluso se lo vuelven a ubicar debajo de la remera y pasan luego nuevamente a la sala de partos.

   Luego finalizan el juego.

La docente observa desde otro sector de la sala y no hace comentarios ni realiza ningún tipo de intervención.

Conociendo la situación de varias familias de la sala que esperaban un nuevo hijo/a, este juego adquiere un sentido muy particular para estas niñas, aun cuando no todas eran las que estaban directamente relacionadas. El tema del embarazo y del parto circulaba de alguna manera en

el grupo de pares y el jugarlo tomando aquellos aspectos que conocían y adecuándolo a sus posibilidades y creencias, permitió seguramente elaborar algunos aspectos relacionados y ponerlo a "dialogar jugando" entre pares. No tenía ningún sentido en este contexto que la docente hubiese modificado o intervenido, ajustado conceptos, cuestionado otros.

Es necesario volver a profundizar que el jugar se da en un tiempo y espacio diferente a la realidad, si bien toma elementos de lo cotidiano. Esto implica que dentro de la escena lúdica hay otras maneras de hablar, de actuar, otros códigos que no admiten el criterio de realidad. Respetar esto sin formatear desde el mundo adulto y/o desde el mundo real es fundamental para respetar el jugar. Jugar es un modo de ser único y particular por lo que no podrá ser formateado. Cuando los niños y las niñas sienten que los adultos cuestionan su jugar, su estilo, los temas de sus juegos y de cómo resolverlos, reciben el mensaje implícito que su deseo, sus posibilidades, sus necesidades no son tenidas en cuenta y deben ser modificados en pos de un deseo adulto.[16]

Las necesidades en la infancia…

Es muy frecuente escuchar a niños y niñas expresar:

¡Mirá lo que armé!
¿Te cuento un secreto?
Quiero quedarme un ratito más con vos…

En estas frases queda expresado el deseo y la necesidad de la mirada y/o de la escucha atenta y comprometida del adulto que en primer lugar mire, apruebe, valore, aloje una parte del mundo infantil que está relacionada con el jugar y su posibilidad de simbolización, de imaginación y creación. Cuando la respuesta no aparece, el niño o niña se repliegan

[16] Expresiones como: "Jueguen bien", "Por qué no juegan otra cosa", "Así no jueguen", etc. son expresiones adultas frecuentes en ámbitos educativos, familiares, etc., que refieren a la mirada adulta evaluadora sobre el juego infantil.

y el deseo de jugar va disminuyendo y en consecuencia sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Cuando falta la mirada del adulto hacía el niño o niña, no habrá encuentro y no habrá juego posible. La mirada que se inicia desde el primer momento del encuentro de la madre y su bebé donde comienza una conexión profunda y desde donde la madre en primer lugar registra a ese hijo/a y sus necesidades. Esta necesidad de mirada se amplía luego a otros miembros de la familia, cuidadores, educadores, etc. Es en ese intercambio de mirada donde se va generando el juego en primer lugar entre el bebé y un adulto, acompañado tal vez de sonidos y otros gestos.

Cuando nos referimos a la mirada del adulto no es precisamente o exclusivamente la mirada ocular, sino la sensibilidad general para percibir y acompañar el jugar desde la habilitación sin que esto implique obligatoriamente el implicarse a jugar directamente. Para ello necesitamos profesionales formados en el juego no sólo desde lo teórico sino desde la práctica, la sensibilidad, la flexibilidad conceptual y la apertura a la imaginación y creación, en síntesis, profesionales con capacidad lúdica. Si no habilitamos a los docentes, profesionales de la salud mental y física y a la población en general y sensibilizamos sobre la importancia y seriedad fundante del juego, difícilmente se habilitarán instancias lúdicas significativas y con sentido. Miradas lúdicas desde la perspectiva de la infancia y habilitando la participación activa, –desde el jugar también–, que implique a niños y niñas como sujetos y no como objetos pasivos obedientes de expectativas ajenas.

Tirado Gallego (2020) expresa:

> Por ningún motivo se debe olvidar que en la infancia también se sufre, también hay ausencias, hay enfermedades terminales, hay fobias y miedos, hay horrores y desigualdades. Un horror, un dolor o un asombro al que el juego y el arte deben estar en condiciones de permitir acercamientos y diálogos, no desde el mero "uso" del juego o del arte, como herramientas desarrollistas, sino que los podamos situar en el plano de vivencias y expe-

riencias profundamente vinculantes y constitutivas de lo humano, potenciadoras y exploradoras del Ser y del Nosotros. (Tirado Gallego, 2020, p. 54)

Reconocer el juego en un sentido profundo, vinculante, constitutivo, historizador, implica correrno del "uso" reduccionista del juego como resalta Tirado Gallego en la cita anterior. Reducir el juego a un método, a un uso con objetivos limitados, es transformar su dimensión profunda, dinámica y humanizante y recortar la libertad como variable central del mismo. Se caerá con facilidad entonces en la moralización del juego escuchando frases como: *Jueguen bien*, *Hoy no jugaron lindo*, etc. en donde se trasluce la expectativa adulta que espera un determinado resultado, producto o modo específico.

Scheines (1998) cuestionaba algunas implementaciones de juego en ámbitos pedagógicos considerando que en oportunidades se transformó "la letra con sangre entra" en "la letra con juego entra". Este planteo de la autora hace referencia a la mirada reduccionista del juego que no habilita una participación activa del niño o de la niña, expresada en una frase recogida de un niño en el ámbito escolar al preguntarle si juegan con su docente: "*Esos juegos que ella dice que son divertidos, pero*…" (dejando la respuesta sin terminar pero abriendo la reflexión a la diferencia de concepto de diversión en este caso) (Öfele, 2002). Lo mismo sucede en contextos terapéuticos en donde se implementan métodos supuestos de juego para evaluar y tratar a niños y niñas con dificultades partiendo de diagnósticos que encasillan a los que se "aplican" modos específicos de "jugar" exigiendo una respuesta y en ocasiones hasta forzándola. Encontramos en consecuencia "kits de juego" para trabajar alguna dificultad (donde queda implícita la contradicción del supuesto "juego" que se ofrece, pero deberá ser implementado en un contexto de "trabajo"). Desde estas propuestas se cierran las posibilidades de crear, de transformar, de usar diferente, de generar un entorno diferente. Cuando el jugar se transforma en "método a aplicar", deja de ser juego y la infancia es avasallada por expectativas adultas. Hüther y Quarch (2016) plantean que los niños y niñas dejan de jugar cuando se sienten objetos de nuestras

instrucciones, indicaciones, requisitos, expectativas o incluso medidas educativas o formativas. Ya no se sienten sujetos que puedan buscar su camino en el mundo con la alegría de jugar. Esto implica dejar a los niños y niñas en soledad, exigiendo de ellos respuestas que no están a su alcance y tampoco habilitan el jugar. La infancia es una etapa que requiere de adultos que habiliten y alojen a los niños y niñas y los resguarden de situaciones y vivencias que los excedan. Para que los niños y las niñas "habiten" su infancia, necesitan adultos que promuevan y aseguren las condiciones necesarias. Los niños tienen derecho a jugar, pero los adultos tenemos la obligación de habilitar tiempo y espacio de calidad para que puedan ejercerlo.

Creación de espacios constitutivos… de juego

Entendemos aquí los espacios de juego no como una propuesta física a modo de parque, ludoteca u otro lugar específico, sino como concepto más amplio, dinámico y abarcativo en el cual se incluyan diferentes posibilidades y dimensiones. Trawöger (2021) plantea que el espacio de juego es el territorio mágico del ser humano en el cual nos perdemos sin perdernos y a su vez siempre podremos ser encontrados por algo (y podríamos agregar por alguien). Pensar el jugar como territorio, con el único límite de las reglas explícitas o implícitas en donde todo se puede y los niños y las niñas puedan desplegar su imaginación, su fantasía, su creatividad y poner a dialogar sus creencias, sus saberes, sus miedos, sus dudas, hipótesis y preguntas para construir sus aprendizajes difiere de una direccionalidad del juego en donde se ubica en primer plano un objetivo o principio didáctico o terapéutico, por ejemplo. En el juego y en el arte experimentamos un modo de conocer distinto al modo de conocer conceptual (Tirado Gallego, 1999) pero, es importante aclarar aquí que no se trata de cualquier juego. El desafío será precisamente de docentes, profesionales y adultos en general en descubrir la perspectiva de los niños y niñas durante su juego para abrir posibilidades con nuevos desafíos de desarrollo y aprendizajes y posibilidades de resolución a las preguntas infantiles. Hüther y Quarch (2016) resaltan la importancia de la experi-

mentación lúdica tanto en la infancia como en la adultez. La posibilidad de ser uno mismo el diseñador y *poder* hacer en lugar de *tener* que hacer, abre importantes ymúltiples potencialidades y posibilidades tanto en la infancia como en la adultez.

De esta manera, ya no partiremos de propuestas adultocéntricas, dejando en soledad la infancia, sino necesitaremos ofrecer espacios de juego donde los niños y niñas tendrán voz y voto, siendo partícipes desde su propio jugar. Esto implica dar vuelta la pregunta recurrente de algunos sectores de adultos: *¿Qué juego para…?* (desarrollar esta capacidad, aprender algo específico, lograr este objetivo, etc.) y plantear *¿Qué necesita y puede jugar este niño/niña, este grupo de niños/as en este momento/etapa? ¿Qué juego le despertará mayor interés y generará desafíos significativos?* De esta manera la perspectiva de los niños y de las niñas guiará el proceso lúdico y no necesitarán sobreadaptarse a expectativas ajenas a sus necesidades e intereses. Vallejos (2021) lo expresa claramente cuando afirma: "El juego se juega si me dejas ser quien soy y te dejo ser quien eres". Es fundamental que los adultos, profesionales puedan preguntarse una y otra vez sobre el jugar infantil, sobre el proceso, el modo de desarrollo, lo que es aceptado y lo que no, etc. y qué significan estas expresiones en esa comunidad infantil en particular para poder comprenderla y acompañarla de acuerdo a las necesidades particulares de cada momento.

Para ello es necesario crear espacios constitutivos de juego también con aquellos adultos que acompañan la infancia, tomando en este caso lo constitutivo del juego desde una perspectiva profunda como eje transversal. Esto implica que docentes y profesionales puedan mirar el juego del revés, desde la perspectiva infantil en este caso y correrse del consumo de estrategias prediseñadas, formatos de juego, kits de juego preestablecidos, etc. y aprender a convivir con la incertidumbre propia del juego, desafío al que todo juego infantil nos invita, convoca, interpela y desafía. De esta manera la infancia será respetada en sus necesidades y derechos, escuchando sus voces en y desde el JUGAR, siendo protagonistas y partícipes de sus vidas sin quedar en soledad.

Bibliografía

Bateson, Gregory (1991). *Pasos hacia una ecología de lamente.* Planeta.

Brown, Stuart y Vaughan, Christopher (2009). *¡A jugar!,* Urano.

Bruner, Jerome (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje,* Alianza.

Flitner, Andreas (1986). *Spielen Lernen,* Piper.

Freud, Sigmund (1992). "Más allá del principio de placer".

_____, (1920). *Obras Completas.* tomo XVIII, Ed. Amorrortu.

Hoffmann, Miguel (2009). *Los árboles no crecen tirando de las hojas,* Editorial Nuevo Extremo.

Hüther, Gerald y Quarch, Christoph (2016). *Rettet das Spiel!* Ulm, Carl Hanser Verlag.

Kalff, Martin (2022). "Neural integration and individuation". En: M. Kalff (2022). *Old and new horizons of sandplay therapy,* Routledge.

Kluge, Norbert (1981). *Spielen und Erfahren,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mendizza, Michael y Pearce, Joseph (2004). *Neue Kinder, neue Eltern.* Arbor Verlag.

Öfele, María Regina (2002). *El juego y su impacto en la comunidad educativa.* Tesis Doctoral sin publicar.

_____, (2004). *Miradas lúdicas.* Editorial Dunken.

_____, (2008). *Jugar y el arte de comunicar. Su inclusión en la educación.* Conferencia presentada en el I Congreso Internacional de Arte, Educación y Comunicación. III Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas. Universidad Nacional de San Luis.

_____, (2009). *Una mirada lúdica a la Primera Infancia.* Conferencia presentada en el Simposio Internacional de Recreación. Medellín. Colombia.

_____, (2010). *Visión antropológica y filosófica del juego.* Conferencia en III Encuentro Internacional de Ludotecas y Educación, El juego fin y medio. Organizado por Corporación Día de la Niñez, Bogotá.

Pankseep, Jaak (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions.* Oxford University Press.

Rodulfo, Ricardo (2001). "Estatuto del juego y funciones del jugar". En: M. Pasini (comp.). *La infancia en juego.* Sin editorial.

Sahlberg, Pasi y Doyle, William (2019). *Let the children play.* Oxford University Press.
Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles.* Eudeba.
Stern, André (2016). *Spielen: um zu fühlen zu lernen und zuleben.* Elizabeth Sandmann Verlag.
_____, (2019). *Begeisterung: Die Energieder Kindheit wiederentdecken.* Elizabeth Sandmann Verlag.
Sutton-Smith, Brian (1997). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.
Tirado Gallego, Marta Inés (1999). *El juego y el arte de ser humano.* Universidad de Antioquia.
_____, (2020). *Narraciones para la comprensión del juego humano.* Presentación en Primer Laboratorio de Crianza Amorosa + Juego.
Trawöger, Norbert (2021). *Spiel.* Verlag Kremayery Scherlau.
Vallejos, Alicia (2021). *El juego de la metáfora.* Entrevista radial en RTVE (Radio Televisión Española).
Verden, Zöller y Gerday Maturana, Humberto (1994). "El juego, el camino desdeñado" en: Verden-Zöller, G. y Maturana, H.: *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano.* Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
Winnicott, Donald (1979). *Realidad y juego.* Gedisa.

Tercera parte
Estudios que ajustan la lente

Jugar en la escuela infantil: un *invitado* con derecho propio

PATRICIA SARLÉ

El presente capítulo tiene como objeto presentar los resultados de las investigaciones producidas en los últimos veinte años en torno a la relación entre juego y escuela infantil. Se trata de mostrar cómo los estudios de juego situado en la escuela, facilitaron cambios en el modo de considerar la relación entre juego y enseñanza. Se parte de la disyuntiva entre "jugar por jugar" y "jugar para" propia de la década de los 70 y 80 hasta el momento actual, en donde la discusión se asienta en la necesidad de respetar el juego, enseñar a jugar y dar lugar a una inclusión genuina del mismo en la educación infantil. En este proceso, el artículo pretende poner de relieve cómo la construcción de categorías conceptuales permitió comprender el lugar del juego, los modos de mediación del educador en cada uno de los diferentes tipos de juego y, el cambio que se opera en las prácticas de enseñanza a partir de su inclusión.

Introducción

Educación inicial, educación infantil, escuela infantil, jardín de infantes y jardín maternal son los diferentes nombres que en la República Argentina recibe el primer nivel del sistema educativo. Acoge niños y niñas entre los 45 días y los 5 años, siendo los dos últimos de carácter obligatorio. Así lo establece la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 (Ley 26206, 2006). Esta misma ley, define como uno de los objetivos para la Educación inicial, *promover el juego como contenido de alto*

valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social (art. 20d). Dada la fuerza que cobran los contenidos como definición de los saberes que deben enseñarse, la inclusión del juego no resulta menor. ¿Qué aspectos facilitaron que el juego sea considerado como algo más que una actividad espontánea del niño y la niña pequeño/a? ¿Cuál es el aporte de la investigación educativa en este punto? Presentar algunos resultados de nuestra investigación sobre el juego situado en la escuela infantil es el interés de este capítulo.

Personalmente, me dedico al estudio del juego situado en la educación infantil desde comienzos de la década del 90. El juego constituyó mi objeto de estudio tanto en la tesis de maestría como de doctorado (Sarlé, 2001; 2003; 2006; Sarlé y Rosas, 2005).

A partir del año 2008, constituimos un grupo de investigación que estudia el "Juego y el lenguaje en la educación infantil" en la Universidad de Buenos Aires.[1] Junto con la producción en revistas académicas, nos hemos dedicado a escribir con y para los maestros y maestras sobre los temas que nos apasionan (Sarlé, 2011b; Sarlé y Rosemberg, 2015; Sarlé, 2016; 2019). Trabajamos junto a ellos, producimos textos didácticos y enseñamos a mirar el juego y el jugar en los niños y niñas que cada día asisten al jardín de infantes.[2]

[1] Junto con la Dra. Celia Rosemberg dirigimos un Proyecto de Investigación en la Universidad de Buenos Aires (Proyectos Ubacyt) sobre los temas del lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil, desde el año 2008. (Programación Científica 2008/2010 Proyecto F451; Programación Científica 2010/2012 Cód. 20020090200520; Programación científica 2012/2014. Código 20020110100123BA; Programación científica 2016-2018. Cód. 20020150100187BA; Programación científica 2020-2022. Cód. 20020190100106BA). Los resultados han sido publicados en numerosas revistas científicas, libros de divulgación, han dado origen a diversas acciones de transferencia y formación de becarios e investigadores en este tema.

[2] Entre las producciones destacamos la Serie Juego en el Nivel Inicial "Propuestas de enseñanza" (disponible en https://oei.int/colecciones/el-juego-en-el-nivel-inicial-propuestas-de-ensenanza), la Serie "Alfabetización temprana en la Educación inicial" (dis-

De estos trabajos, y en función de nuestro objetivo, tomaré sólo tres categorías conceptuales que construimos en estos años y creo han sido un aporte a los estudios sobre el juego situado en la escuela infantil: la textura lúdica, la mediación del educador/a en los diferentes tipos de juego y la inclusión genuina del juego. En cada una de ellas, pondré en discusión aspectos clásicos de la didáctica de la educación inicial.

La textura lúdica

Una de las primeras respuestas que suelen darse ante la pregunta sobre lo que los niños y las niñas hacen en la escuela infantil tiene como respuesta "jugar". El juego tiñe cada una de las propuestas de enseñanza, es la ocupación principal del día y aparece aun cuando no se lo llama. Se defiende su presencia como eje de las buenas prácticas y garantía de calidad educativa (Bennet, 1997; Brailovsky, 2016; Brougère, 1996; Siraj-Blatchford, 2002; Zabalza, 1996). Se lo presenta como método, contenido, recurso, actividad, generador de desarrollo, modo privilegiado del actuar de los niños (Kishimoto, 1996; Sarlé, 2006; Sarlé, 2012). Esta presencia totalizante del juego, en nuestras investigaciones, lo hemos definido como "textura lúdica". La atmósfera que crea el juego permea toda la vida cotidiana e imprime a las prácticas un modo particular de ser. Esta textura lúdica es la que muchas veces se confunde con el verdadero juego.

La historia del Jardín de infantes y la importancia otorgada al juego por Fröebel (Sarlé, 2010); la disposición del ambiente y los materiales; la forma en que las y los educadores hacen uso del humor o del chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños, conforman esta suerte de atmósfera

ponible en https://oei.int/colecciones/la-alfabetizacion-temprana-en-el-nivel-inicial) y la Serie audiovisual "Prácticas en juego" (disponible en https://oei.int/oficinas/argentina/primera-infancia/serie-audiovisual) que recogen experiencias y estudios realizados en diferentes provincias argentinas durante los años 2008-2019. Tanto las publicaciones como la serie audiovisual son de acceso libre y fueron financiadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-Argentina) y Unicef Argentina.

lúdica y hace que, como categoría didáctica actúe "por sí misma" haciendo pensar que en las escuelas infantiles "siempre se juega".

La textura lúdica, a modo de subestructura, subyace y particulariza las salas de educación inicial y le otorga una imagen característica en diferentes contextos y tiempos. Jackson *et al.* (2003) define como "subestructura" a aquellos factores que aun cuando no tienen relación con el currículo por sí mismos, "*sostienen a flote como un colchón de aire o algún tipo de cimiento subterráneo*" (p. 36) lo que sucede en las clases. Hablar del juego como subestructura, significa que lo reconocemos como uno de los principios organizadores de la vida cotidiana más allá de que el educador o la educadora lo convoque. El juego moldea de tal manera las prácticas que, a primera vista, todo lo que sucede en ellas se diferencia notablemente de lo que podría observarse en aulas de escolaridad básica. Ingresar a una sala de Jardín de Infantes, estén o no presentes los niños y las niñas, nos habla del juego. De alguna manera, *pareciera* que lo que sucede allí, está vinculado con el jugar.

Por sobre esta subestructura, el juego aparece de diferente forma y expresa concepciones y usos diversos por parte de los y las docentes. Entre estas concepciones encontramos, la polaridad entre "jugar por jugar" (centrada en privilegiar lo espontáneo del juego y la no intervención del maestro/a) y el "jugar para" (centrado en el uso del juego como medio para enseñar un contenido específicamente disciplinar).[3]

[3] Esta dicotomía entre "jugar por jugar" y "jugar para" es propia de las discusiones didácticas de la educación inicial en la Argentina. Fue planteada por primera vez por Hilda Cañeque (1979) frente a las restricciones que se observaban en las salas de jardín de infantes en relación con el juego. En su propuesta, diferenciaba tiempos en donde se ofreciera a los niños espacios y escenarios de "puro juego" y otros destinados a otro tipo de actividades. Por su parte, el uso del juego para algo diferente del jugar en sí, resultaba una derivación de los "juegos educativos" propuestos por O. Decroly y M. Monchamp (1932) y las discusiones en torno al juego trabajo como estructura didáctica (Cordeviola de Ortega, 1967; Fritzche y Duprat, 1968).

En el primer caso (jugar por jugar), se ofrece tiempo para jugar (por ejemplo, los momentos del patio, o de sectores de juego) y se considera que el o la educadora no debe intervenir en el juego espontáneo del niño. De esta manera, el juego tiene un lugar menor en la enseñanza. Es *tiempo* de los niños y las niñas sin espacio real en el currículo. Podría pensarse que dejar a los niños jugar ya es válido en sí mismo. Sin embargo, no es así. El juego necesita no sólo de jugadores, pares con quiénes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también de jugadores expertos/as y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar.

En el segundo caso (jugar para), se utiliza al juego como vehículo para enseñar o ejercitar contenidos de otras disciplinas (por ejemplo, un juego de tablero como medio para enseñar el conteo) o, como agente motivacional que convoca a los niños y a las niñas en una actividad. En uno y otro, se observa la distancia que Pavía (2010) señala en la relación entre la forma y el modo. Para este investigador, jugar de "modo lúdico" requiere atender a aquellos aspectos que sitúan al juego en un "jugar de verdad". Para esto, es importante que el o la docente tenga presente siempre que la intención es "enseñar juegos" más que pensar en un contenido de otra índole y, por esto, respetar lo que sucede en el juego más que intervenir "encausando" alguna situación que diversifica el juego según lo había planteado.

El juego puede ser potente para enseñar o ejercitar contenidos específicos y, los niños y las niñas aprenden muchas cosas mientras juegan. Sin embargo, este modo de pensar el juego oculta lo que podríamos llamar una "segunda agenda". Se convoca al juego para algo diferente de lo que el juego es en sí mismo y en ocasiones, se tergiversa el jugar (Pavía, 2010).

Estas primeras concepciones sobre el juego permitieron desentrañar la complejidad del fenómeno lúdico en las salas de la educación infantil. La "textura lúdica", como subestructura, parecía operar como pantalla que ocultaba la "presencia-ausencia" del juego en las salas y su significado para la enseñanza. No todo es juego como podría afirmarse al contemplar una sala. Pero tampoco, dejar a los niños jugar o utilizar al juego como

medio para enseñar, resuelve el problema de cómo convocar al juego en la escuela.

Era necesario ir un poco más allá de lo obvio y adentrarse en las significaciones e intenciones que los actores le otorgan al jugar, las transformaciones que se operan en los juegos y en la enseñanza y en el modo en que se puede resguardar la riqueza de ambos fenómenos sin minimizar uno ni otro.

La categoría de "textura lúdica" abrió una puerta. Nos permitió poder responder a la pregunta de por qué los educadores apelaban al juego en su discurso, pero se mantenía la distancia entre sus ideas y sus prácticas.

De alguna manera, la textura lúdica y la polaridad entre el "jugar por jugar" y el "jugar para" conforman una trama de posibilidades lúdicas. Tienen en común el fundarse en una mirada en parte ingenua sobre qué es jugar y sobre la importancia del juego en esta etapa. Al mismo tiempo, abre otras preguntas sobre la relación entre juego y enseñanza: ¿cómo situar al juego en la escuela sin tergiversarlo? ¿Qué lugar debería tener el educador o la educadora? ¿La mediación del educador es la misma en todas las formas de jugar?

La mediación del educador y los tipos de juego

La escuela infantil es uno de los contextos donde se produce el juego tanto dentro como fuera de sus salones. En los patios, los niños y las niñas cuentan con un ambiente enriquecido para que se sucedan juegos de diverso tipo, especialmente juegos en grupo y con el cuerpo. Las trepadoras, toboganes, arcos pintados en la pared o diseños diversos que se ofrecen en los pisos (rayuelas, laberintos, etc.) habilitan esta diversidad. Los educadores y las educadoras acompañan estos momentos, observan que no se produzcan conflictos y en ocasiones, juegan. También son momentos ricos en la aparición de juegos tradicionales como las rondas.[4]

[4] En las escuelas infantiles argentinas, los patios de juego ofrecen diversidad de propuestas lúdicas (toboganes, diseños en los pisos de tableros, laberintos, recorridos, etc.; trepadoras). La jornada escolar ofrece un tiempo denominado "juego libre en el

Como señalamos en el punto anterior, en las salas, el juego es convocado de diferente manera: como recurso para llamar la atención o sostener el interés del grupo, como una propuesta específica generalmente asociado a algún contenido disciplinar o en el momento de juego en sectores o rincones. Nos vamos a referir a este último caso dado que la estructura de esta actividad facilita la aparición de al menos tres tipos de juego: los juegos con base simbólica, los juegos con reglas convencionales –especialmente juegos de mesa– y los juegos de construcción.

El juego en sectores asume un formato llamado multitarea (Sarlé, 2001).[5] Se caracteriza por la simultaneidad de actividades organizadas

patio" que suele tener una duración de entre 15 y 30 minutos de acuerdo a si la jornada es extendida o simple. En estos tiempos, los niños y las niñas juegan sin intervención adulta. Los y las educadoras observan y acompañan los juegos en la medida en que los y las jugadores los invitan. También son momentos en que pueden jugar con ellos o enseñar juegos tradicionales.

[5] Investigaciones realizadas en la década del 70 pusieron de relieve las consecuencias que tienen diferentes tipos de organización de las actividades en el establecimiento de las relaciones sociales dentro de las clases. Bossert (1977) identificó tres tipos de estructuras a las que denominó: recitación, tarea de clase y multitarea. Estas estructuras o tipos surgen de combinar las siguientes dimensiones: tamaño del grupo (toda la clase, en pequeños grupos o individual), la cantidad de actividades simultáneas (una o varias) y el grado de participación de los niños y las niñas y las niñas en la elección de la actividad (Sarlé, 2001). Actualmente, al tradicional "período de juego trabajo" o "juego en rincones" se lo denomina Multitarea, dado que como estructura de actividad involucra la posibilidad de que los niños estén organizados en pequeños grupos, con diversidad de tareas simultáneas –entre las que se ofrecen situaciones de juego. Los niños y las niñas son los que eligen con qué, con quién y cómo realizar la propuesta en cada sector. El educador o la educadora participan desde la observación, la resolución de problemas o la participación en el sector, pero el protagonismo está centrado en los niños. Esta denominación permite salvar las discusiones propias de la década del 70 a las que nos referimos anteriormente sobre la denominación de "juego-trabajo" asignado a este tipo de estructura didáctica.

en pequeños grupos, en donde los niños y las niñas eligen dónde quieren estar durante un período relativamente estable de tiempo. El o la docente tiene un protagonismo importante en el momento previo de organización de los materiales y la disponibilidad del tiempo y los espacios. Durante la actividad, acompaña a las diferentes propuestas ya sea que los niños y las niñas soliciten su presencia o porque le interesa observar alguna situación en particular. Las propuestas de los diferentes sectores son conocidas por los niños y las niñas lo que permite que las resuelvan con relativa autonomía. Algunos sectores como el de "dramatizaciones" está ambientado como un hogar; otros como el de "construcciones" contiene bloques grandes para construir en el piso. Esta organización es clásica en los Jardines de Infantes argentinos.

La diferencia entre el modo en que participa el educador o la educadora durante el tiempo de juego nos llevó a indagar sobre el "formato de mediación".[6] Mientras no parece existir dificultad en el momento de presentar un juego, enseñarlo modelando cómo se juega o evaluarlo al finalizar el mismo, no sucede lo mismo cuando el juego arranca. "Durante el jugar", es decir, cuando los niños y las niñas juegan, el educador o la educadora se mueve entre dos extremos: señalar las dificultades que

[6] Hablamos de "mediación" y no de "intervención" dado que nos interesa poner de relieve el protagonismo del jugador en el momento de jugar y el lugar del adulto en el proceso de aprender un juego. En este sentido, nos situamos desde el significado que el "proceso de mediación" tiene en las teorías sociohistóricas (Vygotski, 1988). La mediación supone un proceso de interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de acompañar, facilitar, desplegar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, cuando el juego se produce en el contexto escolar, el lugar del educador asume un protagonismo inicial al presentar la propuesta o enseñar el juego y va tornándose relativa en la medida en que los jugadores asumen el juego como propio. Al diseñar la propuesta de juego, el educador también atiende a cómo va a realizar este "pasaje paulatino del control" del juego al niño/niña que en el jugar se "apropia participativamente" de él (Rogoff, 1997). La mediación siempre atiende al proceso de jugar y al modo en que el niño o la niña juega.

observa interrumpiendo el juego y el deseo de seguir jugando, o dejar que los niños y las niñas se regulen por sí mismos sin facilitar, acompañar o jugar con ellos. En el primer caso, queda en evidencia el interés del docente por conducir el juego hacia su objetivo (la enseñanza de un contenido, la ejercitación de alguna noción) más que atender al juego en sí. En el segundo caso, se observa una suerte de retirada, de no intervención, aun cuando lo que se observa tergiverse la propuesta inicial no por voluntad de los jugadores, sino por no conocer suficientemente el juego.[7]

El análisis de estas situaciones nos permitió describir dos categorías. En primer lugar, lo que llamamos "marco lúdico" y la alternancia "figura y fondo" entre la mirada del niño o la niña y la del educador/a. En segundo lugar, derivó en el análisis de los procesos de mediación del docente en cada tipo de juego.

La primera categoría, el *marco lúdico* refiere a ese espacio particular que habilita el juego y que otorga un sentido diferente a lo que sucede en su interior. Jugar supone traspasar un marco que delimita un territorio de realidad diferente. Con esto, lo que intentamos señalar es que, para comprender al juego en la escuela, se debe advertir que una situación de enseñanza que involucre al juego tendrá un sentido y características diferentes a una situación que no lo involucre. Es decir, en el territorio del juego, pareciera quebrarse la estructura lógica de la enseñanza, así como, para el jugador, el juego quiebra la estructura lógica de las relaciones entre los objetos y sus significados (Sarlé, 2006). Si utilizamos la imagen de Bateson (1998) de "mapa y territorio", en uno y en otro, se ven las mismas cosas, pero los significados que opera en cada uno difieren. Se puede describir al juego mirándolo desde fuera de él, pero el mapa sólo muestra una imagen diferida e incompleta del territorio que reproduce. Por esto, parece tan necesaria compartir los significados que se producen en el interior del marco y pasar del plano denotativo al figurativo. Para poder jugar y no solamente hablar del juego, parece necesario traspasar el

[7] Vuelven a aparecer aquí la polaridad entre "jugar por jugar" y "jugar para" ejemplificado ahora en un tipo de estructura de actividad específica.

umbral de la consigna inicial y entrar en el juego, dado que mientras se juega, se vive en un terreno de comunicación diferente de realidad.

Ahora bien, en ese nuevo terreno, la significación de las acciones y las reglas del actuar, no tienen el mismo sentido que esas mismas conductas ejecutadas en otro marco. Y esto es lo nos pone de cara a la relación entre "*figura-fondo*".[8] Cuando el educador o la educadora selecciona un juego y lo presenta, los niños y las niñas lo reciben como la *figura* principal. Los motivos por los cuales lo eligió en ese momento (que serían la *figura* para el o la docente), tienen otro sentido para los niños y niñas. Es decir, frente a un juego de tablero, los y las jugadoras van a tratar de avanzar, mover su ficha, llegar al punto final porque "jugar" es lo más importante (*figura*). Respetar el conteo, no realizar sobre-conteo, sostener los turnos –especialmente entre los 4 y los 5 años– no necesariamente resulta tan importante. Este *fondo* para los jugadores sin embargo es la *figura* para el o la docente y el motivo por el que selecciona ese juego. Cuando la intervención del docente no atiende este inter-juego entre *figura* y *fondo*, la lectura del mapa del juego difiere entre niños, niñas y educadores.

En el marco lúdico, los jugadores construyen un campo ficcional que es comprendido por los que participan de él. Como parte del juego, se monta un sistema de reglas que les permite compartir los juguetes, distribuir los roles y alternarlos, negociar en los momentos de conflicto para permanecer en el juego, colaborar con otros y modificar las reglas para seguir jugando. Estos cambios –a menudo implícitos– que se van dando en el devenir del juego, son fácilmente comprendidos por los participantes y muchas veces, van transformando el jugar y haciendo del juego una propiedad de los jugadores. El viejo refrán "los de afuera son de palo" refiere a esto. Resulta difícil para el que no participa del juego, para el que

[8] Tomamos el concepto de "figura-fondo" de la teoría de la Gestalt. Frente a la dificultad de aislar un fenómeno de su contexto, este principio trata de explicar qué elemento se percibirá de inmediato porque la mirada se centra en él (figura) y qué elemento se percibirá en segundo plano (fondo). En el análisis del concepto de juego, descubrimos esta relación al analizar cómo educador/a y niño/a asumían la propuesta de jugar.

no es jugador, comprender el sentido de los cambios particulares que se van produciendo durante el mismo.

Los y las educadores no parecen tener dificultades en la creación del contexto lúdico y en facilitar las normas que permiten a los niños y las niñas jugar. Por el contrario, introducen contenidos de juego novedosos como es el caso de los temas para el juego dramático, objetos en los rincones (ya sea materiales para dramatizar y disfrazarse en casita o juegos de mesa en el rincón de juegos tranquilos), o enseñan juegos nuevos (como los tableros, el juego de las canastas, los laberintos, etc.). La mayor dificultad aparece cuando se comprometen elementos propios de la situación de enseñanza en el campo no denotativo del juego, es decir, en el ingreso al "marco lúdico".

Dada la simultaneidad de situaciones que se producen durante el juego, resulta difícil seguir lo que sucede en cada subgrupo y captar el sentido que los jugadores le están dando a la situación. Muchas de las dificultades que se observaban en las intervenciones de los y las docentes durante el juego, ponen de relieve este problema (Sarlé, 2006; 2017).

La comprensión de esta categoría abrió la pregunta al estudio de los procesos de mediación docente en el juego a fin de analizar cómo facilitar que el juego encuentre en la escuela una posibilidad de crecer, desplegarse y enriquecerse. En definitiva, cómo romper la polaridad que se observa entre el dejar que los niños jueguen "como pueden" o intervenir "quebrando" el modo en que los niños y niñas están desplegando el juego.[9]

El estudio de los tipos de juego y los modos de mediación durante el mismo nos dieron algunas respuestas. Definimos los tipos de juego a estudiar a partir de tres características: la ficción, la regla y el ejercicio que, además, están en la base de los sectores de juego y describimos para cada uno, los diferentes sentidos que presentaba la mediación.

[9] De ahí el énfasis en el cambio del concepto. La mediación atiende al proceso de jugar y al jugador en la interacción que se produce al jugar. Entendemos que la intervención se centra en la respuesta correcta o no que un observador externo a la situación lúdica atiende observa y busca modificar.

- *Los juegos ficcionales.* En el juego socio-dramático propio del sector de dramatizaciones, la unidad fundamental de la actividad lúdica está dada por la situación ficticia, en la que el niño adopta el papel de otras personas, ejecuta sus acciones y establece las relaciones esperables entre ellas (Elkonin, 1980; Sarlé y Rosemberg, 2015). Durante el juego, el esfuerzo comunicativo de los niños, pone de manifiesto el conocimiento de la existencia de algo dado y conocido por todos, incluso anterior al devenir del juego y que les permite jugar un guion común, único y coherente.[10] La riqueza del jugar está dada por la posibilidad de construir esa trama argumentativa que se va desplegando en la interacción. Resulta entonces fundamental que los niños y las niñas cuenten con un vocabulario específico al rol que van a asumir, conozcan el contexto en el que esos roles aparecen y las acciones propias de cada papel social (Sarlé y Rosemberg, 2015).

  El juego se sostiene en la medida en que la trama se va desplegando. En este tipo de juego resulta crucial las experiencias que el educador y la educadora ofrecen respecto a la situación sobre la que se va a jugar, especialmente, la riqueza y variedad de fuentes (cuentos, poesías, relatos, imágenes, observaciones, etc.) que dan elementos a la imaginación para poder interpretar el rol y situarlo. En este sentido, cuanta menos experiencia o conocimiento tienen los niños o las niñas sobre la escena sobre la que se monta el juego resulta más complejo jugar. Eventos cotidianos tales como "las tiendas" "el supermercado" o "el aeropuerto" son más accesibles que "los piratas", "los palacios" o "los astronautas". En estos casos, no alcanza el disfraz o los objetos, para caracterizar el rol y asumir las acciones que conlleva. Para generar la situación imaginada, los niños deben dotar de sentido a los papeles sociales que interactúan en la acción.

[10] El guion o "script" (Nelson, 1989) es la forma en que se guardan en la memoria los conocimientos sobre lo que sucede en una situación interactiva determinada. Actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones o juegos.

En términos de mediación del educador/a, ésta se da en la posibilidad de ampliar el contexto de significado con el que los niños y las niñas se aproximan al rol; ofrecer diversas oportunidades para jugar varias veces el mismo tema y facilitar la "memoria" de lo jugado para que los sucesivos juegos recuperen la experiencia vivida y se enriquezca con elementos nuevos (Sarlé, 2013).

En este tipo de juegos, la mediación durante el juego requiere que el educador o la educadora asuma también un rol o papel social acorde a la situación imaginada. Su ingreso al juego puede ser dado por la invitación de alguno de los jugadores o por la inclusión de algún incidente pertinente al rol asumido que sea acorde a la trama que se va desplegando y el guion del juego. La secuencia del juego está directamente relacionada con las oportunidades de jugar y el conocimiento que los niños y las niñas tengan de la situación imaginada.

- *Los juegos con objetos.* En este caso, el sector de juegos corresponde al denominado "de construcción" ya sea con bloques grandes para yuxtaponer o pequeños tipo lego con sistema de encastres. En este tipo de juego, de acuerdo con la edad de los niños y la complejidad de los objetos disponibles, la acción se mueve entre dos extremos. En uno, los niños manipulan los objetos probando posiciones en el espacio o el equilibrio, repitiendo una y otra vez las mismas acciones de dominio sobre el material. En el otro, las acciones están suficientemente coordinadas y el niño se propone inmediatamente un fin, una tarea precisa. En este caso, el juego se convierte en una especie de montaje de objetos que toma formas distintas (Sarlé y Rosas, 2005).

A diferencia del sector de dramatizaciones en donde los materiales son un "ejemplar a escala" de la actividad instrumental de los adultos o de preparación para la vida adulta (Elkonin, 1980; Jaulin, 1981), los "bloques" ofrecen la posibilidad de "comparar y analizar, combinar, hallar la relación, la dependencia y la regularidad" (Nikitin, 1988, p. 19). Al jugar con estos materiales, los niños y las niñas no sólo los utilizan, sino que producen

nuevos objetos. Esta posibilidad resulta particularmente importante en la edad que nos ocupa dado que, si el juego simbólico es una situación imaginada interpsicológica, y el niño requiere del encuentro con los otros para después reconstruir ese proceso en su interior (Vygotski, 1988), en el juego de construcción, el niño puede crear un nuevo espacio exterior a partir de los productos de su imaginación. En este sentido, los juegos "materializan" su imaginación (Sarlé y Rosas, 2005).

En el juego de construcción, cada niño o niña manipula sus bloques. Esta acción la realiza "en paralelo" con otros jugadores con quienes comparte los objetos, dialoga sobre lo que va construyendo, colabora aportando nuevas ideas o mostrando cómo resuelve los problemas que la resistencia del material le provoca. Al operar con otros más capaces, en el espacio escolar, los y las jugadoras articulan la manipulación sensorial con representaciones cada vez más estables en las que el objeto se transforma de acuerdo a su intención. De ahí la importancia de la disposición del ambiente, la diversidad de los materiales (tanto en tamaño, forma como cantidad), la presencia de "modelos" que permiten observar cómo otros sujetos resuelven los problemas. La mediación del docente se ubica en esta línea: jugar al lado de los niños y las niñas, construyendo y poniendo en palabras, el modo en que resuelve las dificultades que los objetos le presentan.

Tanto en el juego dramático como en el de construcción la situación escolar, permite la aparición de un juego diferente al que se daría estando el niño o la niña sólo/a. La presencia del docente resulta necesaria para lograr que los jugadores pasen de construcciones más exploratorias a otras más complejas.

- *Los juegos con reglas convencionales.* En este tercer tipo de juego, prevalece la presencia de reglas que resultan de convenciones o acuerdos entre los jugadores. La estabilidad de las reglas hace al juego y lo nómina. Detrás de su nombre se esconde un sistema de reglas que sostiene el jugar. En algunos casos, un mismo objeto –como las cartas españolas– puede habilitar la aparición de una amplia variedad de

juegos (La casita robada, El desconfío, La escoba de 15, La guerra, etc.) y son las reglas la que diferencian una propuesta de otra. En otros casos, las reglas están implícitas en una rima o una canción como en las rondas y los juegos tradicionales (Escondidas, Veo-veo, Martín pescador, etc.). Una particularidad que comparten estos juegos es que se necesita de un jugador más experto que lo enseñe. Por esto, en la educación infantil, los juegos con reglas "convencionales" son oportunidades que la escuela ofrece y que le permite al niño o la niña participar de situaciones de intercambio colaborativo con otros jugadores.

Estos juegos suelen ser seleccionados por el educador o la educadora en función de los contenidos escolares implícitos en ellos. De hecho, son los que mayor presencia tienen en las salas tanto en momentos del juego en sectores como en propuestas grupales dado su valor para la resolución de problemas, la ejercitación del sistema numérico y las operaciones de conteo y comparación.

Por otra parte, este tipo de juegos obligan al niño o la niña a organizar su conducta de tal modo que se oriente hacia la resolución de una finalidad y resuelva conscientemente instrucciones propuestas. De este modo, el interés natural que expresa el niño o la niña al jugar se orienta hacia la resolución de una tarea específica. La importancia de los juegos con reglas reside, específicamente, en ser un buen analizador de cómo el niño o la niña pasa de los niveles idiosincráticos e implícitos propios del juego a los sociales y explícitos propios de las situaciones de enseñanza (Sarlé y Rosas, 2005; Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez de Pastorino, 2010).

En estos juegos, la regulación de la situación y de la propia acción se ve condicionada por las reglas que el juego impone, a las que el niño y la niña deben someterse para jugar (Linaza y Maldonado, 1987; Vigotsky, 1988). Frente al impulso de lo que le gustaría hacer, el jugador se encuentra con la limitación que el juego mismo le impone y que vienen dadas arbitrariamente dado que es el seguimiento de la regla lo que otorga sentido al juego y lo determina. Cambiar las reglas supone un cambio en el juego. Ahora bien, en esta edad, aun cuando los niños y las niñas perciben los

fines del juego, es común observar que los cambian en su curso. La persecución de resultados se torna relativa y los jugadores se siente en libertad de resolver de manera diferente, los obstáculos que se le presentan. Esta ruptura aparente de las reglas y las variaciones que se producen al interior del juego, en ocasiones, no resulta fácil de percibir para un observador externo. En nuestras observaciones, resulta notable cómo los/las jugadores/as tienen especial cuidado en no cambiar el núcleo del juego (estructura profunda) y resuelven los problemas de dominio (o conocimiento del juego), alternando el rol de novato o experto al interior del grupo o, simplemente modificando el formato "superficial" del juego (Sarlé, 2008). En otras palabras, los niños y las niñas tienden a modificar las reglas cuando éstas no les permiten seguir jugando y este consenso, en la escuela infantil, va surgiendo en el transcurrir del mismo juego especialmente si la regla resulta un obstáculo insalvable para continuar o resulta demasiado sencilla y no supone un desafío interesante.

En el plano de la mediación, atender esta característica obliga a centrar la mirada en el proceso del juego más que en el contenido por el cual se eligió (vuelve a resultar relevante el interjuego entre figura-fondo). Para los jugadores no saber jugar es una forma más de jugar y la comprensión que manifiestan los que conocen el juego frente a los que lo conocen menos, muestra cómo pueden interpretar la dificultad de su par y usar la situación para re-direccionar el juego, sin tomar en cuenta los primeros errores del compañero o la compañera. El proceso de colaboración entre pares conduce a un nivel de comprensión de la situación, difícilmente alcanzado, si se tomara en cuenta sólo los intentos individuales o las intervenciones de los adultos. Al mismo tiempo, la situación lúdica al posibilitar un marco donde es aceptado el no saber o la posibilidad de equivocarse, les permite a los niños y las niñas ir ampliando sus conocimientos y autorregular su participación.

Para el educador y la educadora atender el significado que le atribuyen los niños y las niñas a sus acciones dentro del marco lúdico, lo obligan a redefinir su rol en la situación planteada. A diferencia de otras actividades, en las cuales es clara su "experticia", en esta actividad se encuentra

ante la necesidad de ponerse a la "par" de los niños y las niñas para jugar o, lo que resulta más complejo, aceptar su "ignorancia" sobre lo que está sucediendo en el juego. Justamente, la mediación consiste en "comprender cómo están resolviendo el juego" y, cuando finaliza el mismo, ayudar a verbalizar los cambios que los jugadores o jugadoras incorporaron al jugar, "escuchar" sus justificaciones o simplemente, "esperar" que los sucesivos juegos acerque el despliegue del juego a la convención original.

El estudio de los procesos de mediación y los diferentes modos en que el educador o la educadora necesitaba atender nos llevó a preguntarnos nuevamente sobre el sentido de la inclusión del juego en la escuela infantil, última categoría que desarrollaremos.

La inclusión genuina del juego en las salas de Educación Infantil

La categoría de la "*inclusión genuina*" construida en los últimos años (Sarlé, 2016) tomó fuerza en los años 2020-2021 cuando la situación de pandemia a causa del COVID-19, obligó a repensar las prácticas educativas en esta franja etaria. En este período, las diversas propuestas que surgieron tanto en el marco de los ministerios, secretarías de gobierno como de las escuelas y jardines de infantes a través de las diversas plataformas y formas de divulgación (radio, televisión, cartillas, redes sociales, etc.), puso de relieve el jugar. Sin embargo, un primer análisis del modo en que se presentaban y proponían los juegos nos mostró que todavía estábamos un poco lejos de considerar al juego como algo más que una actividad propicia para entretener, pero poco relevante para la enseñanza.

Como hemos señalado, la textura lúdica nos permitió comprender porqué se refiere al juego cuando se habla de la educación infantil aun cuando no se observe su presencia en el tiempo dedicado a la enseñanza (Sarlé, 2006) y la tensión entre las categorías clásicas de "jugar por jugar" o "jugar para" en el modo en que se convoca al juego en la escuela. El segundo grupo de categorías, nos permitió dar un paso más en la comprensión de porqué le resultaba tan complejo al educador o la educadora, participar o acompañar las situaciones lúdicas. La polaridad

entre el "dejar hacer" y el "intervenir *rompiendo* el juego" ponía de manifiesta la interrelación entre "figura-fondo" en el énfasis de las miradas que sobre el juego tenían educadores, niños y niñas. La necesidad de comprender el "marco lúdico" y los procesos de mediación, nos permitió percibir los requerimientos que cada formato de juego ponía de relieve a la hora de dialogar con la enseñanza sin tergiversar el jugar (Sarlé y Rosas, 2005; Sarlé y Rosemberg, 2015; Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez de Pastorino, 2010; Stein, Migdalek y Sarlé, 2012).

La pregunta que nos permitió dar un giro al modo de estudiar el juego vino de la mano de las nuevas tecnologías. En su estudio sobre las prácticas mediadas por tecnología, Mariana Maggio (2005, 2012, 2016) diferencia entre "inclusión efectiva" e "inclusión genuina". Las inclusiones efectivas suponen situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones ajenas a los docentes. En este caso, no hay una preocupación real del docente por mejorar su práctica, sino que la tecnología "aparece", "está" y por tanto debe utilizarse. Las razones de inclusión son ajenas a la enseñanza. En cambio, en la *inclusión genuina*, son los docentes los que toman la decisión de incorporar tecnologías porque reconocen que son necesarias para mejorar sus prácticas en sentido epistemológico, didáctico y cultural (Maggio, 2016). La inclusión genuina supone atender dos planos: el plano de lo que necesita el sujeto que aprende y, la consideración del modo en que se produce hoy –en este momento contemporáneo–, el conocimiento. Esta pregunta que se hace para la escuela media y las aulas universitarias, nos la hicimos con respecto al juego en las salas de educación infantil (Sarlé, 2016). A lo largo de la historia de la pedagogía, la inclusión del juego se hizo, en muchos casos, porque "no había más remedio", porque el juego entraba a la sala de la mano del niño y de la niña y se "imponía" en el cotidiano educativo, como rasgo central de la conducta infantil. En este sentido, se partía del juego para ir "desprendiéndose" de él a medida que los/las niños/as crecían. Era tolerado sólo como un medio para atraer o motivar la actividad o como un espacio de descanso luego del trabajo.

Una inclusión genuina del juego en la educación infantil requiere hacerse otras preguntas. Mira el corazón de las prácticas de enseñanza, los modos en que los niños y niñas construyen su conocimiento y el tipo de saberes que en la escuela infantil se enseñan. Es decir, la inclusión genuina sitúa al juego en las prácticas de enseñanza y las configura de manera diferente. Pensar el juego en la educación infantil es un problema didáctico que pone de relieve el modo en que adultos e infancias se posicionan frente al mundo, sus diferentes modos de comprenderlo y actuar sobre él y la tarea específica de la educación de dar la bienvenida, abrir otros mundos diferentes (Bruner, 2000). A la vez, el juego contextualiza la enseñanza al situar en un lenguaje disponible para el niño, el contexto cultural que, como bienes y saberes, la escuela le ofrece a las infancias en sus primeros cinco años de vida. Un lenguaje que involucra la palabra, los dibujos, las canciones y fundamentalmente, los juegos (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2021). La tarea del educador y la educadora en tan temprana edad es justamente acercar ese mundo, abrir un contexto diferente, descontextualizar lo natural y brindar múltiples posibilidades de interpretar, dar sentido, aprehender la realidad. La tarea de los niños y las niñas será curiosear, preguntarse, usar la imaginación, dibujar contando historias y narrar lo que comprenden a través del juego. Atender a estos modos propios de aprender de las infancias posiciona a la enseñanza y a la tarea educativa en otro lugar. Son las prácticas de enseñanza, las propuestas específicas las que deben ser consideradas de otra forma (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022).

Desde esta perspectiva, el juego no es sólo un derecho (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990) o un contenido de alto valor cultural para el desarrollo (Ley 26206, 2006) que debe ser respetado, sino que es una forma particular de pensar la enseñanza (Sarlé, 2011a y 2016, Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022).

La inclusión genuina del juego en la enseñanza requiere básicamente dos elementos. En primer lugar, pensar al juego en términos de secuencia. Enseñar un juego requiere jugar muchas veces el mismo juego hasta que los niños y las niñas puedan jugarlo solos (es decir, enseñar

juegos y atender a los procesos de mediación involucrados en cada tipo de juego). Supone acompañar el proceso a través del cual, el niño y la niña se convierte en jugador: seleccionar un juego, enseñarlo, ofrecer un tiempo y un espacio para jugar. Junto con esto, el educador y la educadora necesita asegurarse que los niños y las niñas puedan jugarlo sin su ayuda o acompañamiento. Como se desprende, las categorías construidas previamente "textura lúdica", "marco lúdico","modos de mediación según cada tipo de juego" operan de forma articulada en este modo de comprender la didáctica de la educación infantil y la inclusión genuina del juego.

En segundo lugar, enseñar a jugar también requiere ampliar los contextos culturales con que los niños cuentan y sobre los que construyen la situación imaginada propia del jugar. Al enriquecer la experiencia, potencian el hecho de jugar.

Ubicar al juego de este modo en la didáctica, supone entonces, asumirlo como un objeto cultural que impacta en el corazón mismo de la enseñanza. Enseñar el juego en la escuela infantil requiere considerarlo como un objeto cultural que asume dos caras. Por un lado, el juego nos da la capacidad de vivir en un mundo culturalmente simbólico en el cual utilizar símbolos y con ellos representar. Así el niño y la niña puede pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, recordarlas y hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas presentes. La relación del juego con la cultura está justamente en su capacidad de cargar de sentido al mundo y a la experiencia del niño y la niña. Al mismo tiempo, como otra cara, es necesario atender que no se juega en el vacío. La posibilidad de jugar depende tanto del desarrollo como de la riqueza del marco sociocultural de referencia. El niño y la niña juega con los sistemas materiales e inmateriales que le son propuestos. La lógica del juego es una construcción cultural. Por esto, la variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y las condiciones de vida. Cuando hablamos del sentido de la escuela infantil, de abrir el mundo al niño y la niña, atendemos a los primeros conocimientos acerca de las producciones culturales que tienen derecho a recibir, y, a la vez, pensamos en cómo este acercamiento se ve ampliado, enriquecido, complejizado al

poner en consideración su forma de comprender a partir del juego. Ofrecemos marcos diversos desde los cuales imaginar las cosas, sus relaciones o encontrar respuestas originales y propias frente a los problemas (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022).

Justamente estos marcos de referencia, esta posibilidad de enriquecer la experiencia, compartirla con otros, ponerla en discusión, sentirse parte de un todo al que se pertenece, participar de un espacio tanto físico como simbólico… fue lo que puso en jaque las condiciones de emergencia del COVID-19 y nos llevó a volver a poner de relieve esta última categoría que aquí presentamos.

Poner en consideración la "inclusión genuina del juego" requiere considerarlo como parte de la agenda didáctica, como un aspecto que hace a la manera de considerar las prácticas en su conjunto y no solamente como una actividad que ingresa a la planificación, que se enuncia y se espera que acontezca. Requiere que el educador y la educadora se haga preguntas, reflexione sobre el juego, tome distancia de la sorpresa que muchas veces surge al ver a los niños jugar. Se anime a pensar los diferentes tipos de juego y las formas en que –a partir de las diversas propuestas de enseñanza que se suceden en la vida cotidiana– este juego se va complejizando no sólo porque se repite sino porque se ofrecen nuevos contenidos sobre los que pensar, imaginar y crear.

En suma, es hacer del jugar un concepto central del sistema de pensamiento didáctico en la primera infancia. Con esto, se produce un desplazamiento del juego como eje omnipresente, pero ausente en la práctica, hacia una perspectiva desde la cual se mira al juego como una manera de pensar y diseñar las prácticas de enseñanza; como una de las mejores maneras de garantizar que el aprendizaje sea convocando en la sala. Una forma privilegiada de escuchar la voz de los niños y las niñas que expresan su manera particular de significar la realidad y comprender el mundo.

Finalizamos este capítulo situando al juego nuevamente como un elemento identitario de la educación infantil (Sarlé, 2017; Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2021). El recorrido que intentamos mostrar en estos más de veinte años de investigación, nos permite encontrar pistas o modos de

interpretar este fenómeno tan presente en las ideas sobre la educación en los primeros años. También muestra las dificultades que encontramos en la enseñanza a la hora de convocar al juego. Sin embargo, creemos que nos ofrecen luces que iluminan los claroscuros del concepto y nos dan acceso a una didáctica que le ofrezca a los niños y niñas oportunidades para encontrar en el espacio de la escuela, la posibilidad de jugar de verdad, poner en acto su interpretación del mundo ante la mirada atenta de un observador dispuesto a acompañar sus procesos y abrirle nuevas puertas para ser plenamente niño y niña, actores y constructores de su propia realidad.

Bibliografía

Bateson, George (1998). Una teoría del juego y la fantasía. En: Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre.* Lohlé-Lumen.

Bennet, Neville (1997). *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice.* Open University Press.

Brailovsky, Daniel (2016). *Didáctica de Nivel Inicial en clave pedagógica.* Novedades Educativas.

Brougère, Gilles (1996). *Jogo e educação.* Artes Médicas Sul.

Bruner, Jerome (2000). *La educación, puerta de la cultura.* Aprendizaje Visor.

Cañeque, Hilda (1979). "Juego y vida", en Bosch *et al., Un jardín de infantes mejor: siete propuestas,* Paidós.

Convención sobre los derechos del niño. (1990). https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Cordeviola de Ortega, María (1967). *Cómo trabaja un jardín de infantes.* Kapelusz.

Decroly, Ovide y Monchamp, Mlle (1932). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.* Francisco Beltrán.

Elkonin, Daniil (1980). *Psicología del juego.* Aprendizaje Visor.

Fritzsche, Cristina y Duprat, Hebe (1968). *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes.* Estrada.

Huizinga, Johan (1996). *Homo ludens.* Alianza.
Jackson, Philip, Boostrom, Robert y Hansen, David (2003). *La vida moral en las aulas.* Amorrortu.
Jaulin, Robert (1981). *Juegos y juguetes: Ensayos de etnotecnología.* Siglo xxi.
Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez Editora.
Ley 26206. (2006). *Ley Nacional de Educación.* Obtenido de Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf
Linaza, Josetxu y Maldonado, Antonio (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño.* Anthropos.
Maggio, Mariana (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En litwin, Edith. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet.* (pp. 35-70). Amorrortu.
_____, (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.
_____, (2016). "Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa reconcebida". (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
Nelson, Katherine y Seidman, Susan (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En Turiel, Eliot. *El mundo social en la mente infantil.* Alianza.
Nikitin, Boris (1988). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego.* Aprendizaje Visor.
Pavía, Víctor (2010). *Formas del juego y modos del jugar.* Educo.
Rogoff, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, James. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Fundación Aprendizaje Visor.
Sarlé, Patricia y Rosemberg, Celia (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje.* Homo Sapiens.

Sarlé, Patricia (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial.* Novedades Educativas.

_____, (2003). "Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: El juego en el jardín de infantes". (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1368

_____, (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Paidós.

_____, (2008). *Enseñar en clave de juego.* Novedades Educativas.

_____, (2010). El juego como método: una historia que comienza con Froebel. En Sarlé, P. *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela.* (pp. 23-40). Homo Sapiens.

_____, (2010). *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela.* Homo Sapiens.

_____, (2011a). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista Infancia-Imágenes,* vol. 10. no. 2 (julio-diciembre), pp. 83-92. htpp:/www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222607.pdf

_____, (2011b). *Juego y Educación Inicial.* Ministerio de Educación de la Nación.

_____, (2012). *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y Educación infantil.* Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

_____, (2013). El juego dramático como contenido de enseñanza. *Revista Varela, 1*(34), 15-31. http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/353

_____, (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil.* http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/ 346

_____, (2017). La escuela infantil, identidad en juego. *RIIE. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación,* 90-100.

_____, (2019). Espacios y escenarios. Jugar con el cuerpo y algo más. En: Sarle, Patricia; Rodríguez Sáenz, Ines; Berdichevsky, Patricia y Fernandez, Andrea. *Fortalecimiento de la Educación Inicial: pensar las*

prácticas para actuar sobre ellas. (pp. 42-75). Dirección de Educación Inicial. Consejo General de Educación.

Sarlé, Patricia y Rodríguez Sáenz, Ines (1 de diciembre de 2021). *Educar en la Primera Infancia.* (Unicef., Ed.) https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/serie-conduccion-covid

_____, (2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil.* Práxis Grupo Editor.

Sarlé, Patricia y Rosas, Ricardo (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento.* Miño y Dávila.

Sarlé, Patricia, Rodríguez Sáenz, Ines, y Rodríguez de Pastorino, Elvira (2010). *El álbum de juegos.* Unicef-OEI.

Siraj-Blatchford, Iram (2002). Criteria for determining. Quality in Early Learning for 3-6 years old. En Siraj-Blatchford, Iram. *Acurriculum development hadbook for early childhood educators.* (pp. 3-14). Trentham Books.

Stein, Alejandra, Migdalek, Maia y Sarle, Patricia. (2012). Te enseño a jugar: caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Psykhe, 21*(1), 55-67.

Vygotski, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Ed. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

_____, (2000). *Equidad y calidad en la Educación Infantil. Una lectura desde el curriculum.* Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, MIMEO.

El juego: una constante en Educación Física, una excusa para jugar en Ciencias Sociales

IVANA RIVERO

Introducción

Es curioso que una práctica corporal presente en la vida cotidiana de las distintas sociedades, un universal cultural reconocido por organismos internacionales como derecho de la infancia, un concepto presente en la escritura académica desde Heráclito a la actualidad, esté disputando su pertenencia al campo académico como objeto de estudio avanzadas las primeras décadas del siglo XXI.

Quizás sea por su habilidad para zafarse de las categorías propuestas por el discurso de las distintas ciencias que intentan objetivarlo en un solo discurso desconociendo su complejidad. Quizás sea porque al quedar sus particularidades definidas en la territorialización, su estudio produce un saber local, epocal, que dificulta la generalización. Tal vez pueda ser porque los discursos que han dominado el sostenimiento de las intervenciones profesionales en juego hasta comienzos del siglo XX son formulados en el plano de la producción de conocimientos con escasa recuperación y diálogo con quienes a diario enfrentan la tarea de pensar, proponer, diseñar y/o evaluar propuestas para jugar, tiempos y escenarios de juego, de construcción, uso y reparación de juguetes con diferentes grupos en distintos contextos.

El colectivo profesional del que provengo, la comunidad de conocimiento que me formó en el grado, hace del juego una de las razones que justifican su existencia en las distintas instituciones de desempeño (como

clubes, colonias de vacaciones, geriátricos, gimnasios y todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino, de jardín de infantes a nivel superior).

A pesar de que el juego ha estado presente desde las primeras propuestas de maestros, profesores y licenciados en educación física, la formación docente y la investigación disciplinar se demoraron en reconocer y asumir que sus objetos de estudio son inútiles en la lógica productiva que instala la sociedad moderna (excepto el deporte). Esta demora en reconocerse y aceptarse a sí misma como una educación de lo inútil, retardó y complejizó el desarrollo académico de los estudios del juego, y ni hablar de los estudios del jugar, dejándolos arrinconados en la extensión universitaria (actividad académica que en Argentina lucha su papel protagónico) y abandonando el estudio y revisión del jugar en las prácticas de los profesionales de educación física en la sociedad.

Solapado a la gimnasia y al deporte, el juego pasó en la educación física argentina un primer momento (largo, muy largo) que va desde las primeras décadas hasta los 90' del siglo xx subsumido al lugar de recurso didáctico, de dispositivo pedagógico que desdibujó la relevancia (que justificara su estudio) y que coincidió con un momento en que la educación física hablaba discursos extranjeros (de otras tierras), decía y estudiaba palabras prestadas de otros campos de conocimiento, el juego y el jugar se decían en voz baja y de entre casa (con cierto temor latente de que sea la excusa para quedar fuera de todo plano serio, que en ese momento se acotaba al sistema educativo argentino).

Un segundo momento del juego en la educación física argentina se inaugura con su incorporación a la formación profesional en la universidad pública, hecho que supuso la exigencia de estudiarlo y producir conocimiento que impacte en la vida cotidiana de la gente.[1] Este momento es relativamente joven y breve, pero intenso. Va desde 1998 hasta la fecha. El

[1] Sólo siete de las cincuenta y siete universidades públicas argentinas tienen el profesorado de Educación Física como oferta de formación de grado. La mayor parte de la formación de profesores en la especialidad acontece en institutos de formación docente

colocar una asignatura que lleve por nombre juego, y asumir el compromiso de formar profesionales que inviten a jugar a personas de distintas edades, condiciones, que elaboran, prueban y ajustan propuestas para que el juego ocurra en contextos territoriales e institucionales diversos, obligó a salir al encuentro de material de estudio del juego. Este período es intenso, terriblemente intenso, porque al tiempo que se leían textos sobre juego provenientes de distintos posicionamientos teóricos y se accedía al enorme escenario de los estudios del juego (que van desde las ciencias económicas más próximas al estudio del deporte hasta la filosofía), la educación física asumía su limitación nominal (aquella que la acorraló a la fisicalidad), su posición marginal respecto de las ciencias de la educación. En ese escenario disciplinar hubieron quienes decidieron instalar un discurso autónomo sobre el que se edifique una educación física científica. También estuvimos los que reconociéndonos un eslabón más en la historia de los estudios de la educación de los cuerpos, *reconocemos la inconmensurabilidad de las prácticas que estudiamos y la imposibilidad de atraparlos en una (sola) explicación*. Así surge el estudio del juego desde los jugadores (Rivero, 2012) que, sin desconocer la materialidad del juego, hace foco en la dimensión dinámica, circunstancial y escurridiza del jugar. Esta línea de estudio entiende que si algo distingue al juego es que *la materialidad (tiempos, lugares, materiales) y estructura (reglas, sentido) de la actividad es sometida a las decisiones de los participantes, decisiones atravesadas por las particularidades de los sujetos implicados y el contexto en que acontecen, por las formas de vida*.

Invitar a jugar, favorecer el disfrute de construir juegos y probar distintos tipos de juegos, con uso o no de juguetes, educar la *plasticidad* para acoplarse a una situación de juego, la construcción y refuerzo de las ganas y del gusto por jugar (esto es lo que nos proponemos algunos profesores de Educación Física), implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego sin más pretensiones que ampliar

que no necesariamente demandan producción de conocimiento como parte de las responsabilidades institucionales.

los dominios del jugar (y no complejizar los niveles de racionalidad y racionalización del juego). Esta preocupación coincide con una cierta "evolución unilineal de un tipo de juegos a otros (de reglas implícitas a reglas explícitas) hasta llegar a la edad adulta, edad en la cual apenas si existen remanentes de la práctica y la experiencia lúdica" (Mantilla, 1991, p. 104). Es éste el lugar epistemológico desde el que se escribe este capítulo.

Transitando un tercer momento signado por el nacimiento de una Maestría en Juego, profesionalizante, imbricada a un Doctorado en Ciencias Sociales, este escrito se propone dar cuenta de algunos hechos que implicaron una discontinuidad discursiva en torno al juego, en una educación que reconoce la inconmensurabilidad de las prácticas que estudia, y habilita el *diálogo respetuoso entre distintas lentes construidas; en definitiva, una educación física crítica que pone al juego como excusa para jugar en Ciencias Sociales*.

Los momentos no serán presentados en orden cronológico. Se describe primero el tercer momento, en una suerte de contextualización del escrito, para dar paso a describir cómo acontece la colocación del juego en la educación física universitaria en lo que llamamos segundo momento, para finalmente encontrar sentido a la tarea de desgravar los discursos incorporados que van desarticulándose para pensar, decir y hacer juego en una educación física autónoma.

Contextualización

El juego es una práctica[2] históricamente arraigada a las costumbres populares, que forma parte de la cultura de movimiento (Bracht, 1996), de aquella educación que parte de entender que toda intervención corporal

[2] Para usar palabras de Castro (2004), quien inspirado en Foucault presenta como una regularidad que organiza lo que los hombres hacen, que tienen un carácter sistemático (poder, ética y el saber) y recurrente y por ello se constituyen en una experiencia. Es por eso que el juego es lo que los hombres hacen y el conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran. Cuando decimos que es una

está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder (Scharagrodsky, 2015), aquella educación que reconoce que todos pasamos e incorporamos una pedagogía estética y política del hacer y del mirar que ha invisibilizado al cuerpo (Galak, 2016), infantilizado (Aldao *et al.*, 2012) y banalizado al juego (Rivero y Gilleta, 2019).

Aun cuando se hace presente en la casa, en la plaza, en el parque, la vereda, en el patio de la escuela, en el jardín de infantes, en las salas de espera de clínicas y hospitales, el juego es una práctica que, por conocida, común y cotidiana, pasa inadvertida.

Si bien, el juego ha sido y es un tema abordado por estudios de distintas disciplinas, constituye una práctica constante en el aquel campo de conocimientos teóricos y prácticos que, en distintas latitudes, es reconocido como educación física; campo relativamente joven que nace en la modernidad con finalidad higiénica y eugenésica, y en el caso de Argentina para cubrir las demandas del sistema educativo (aunque no será el único ámbito de intervención profesional).[3] Sin embargo, no siempre ha sido entendido igual, ni se le ha reconocido la misma relevancia. Han sido las condiciones de posibilidad instaladas por la comunidad de conocimiento y la disponibilidad de textos dedicados al tema en el campo académico, las que hicieron posible un corrimiento en el modo de ver y entender el juego históricamente asentado en el campo (modo heredado que no contemplaba la pluralidad de las prácticas profesionales en territorio).

La educación física arrastra en su nominación vestigios del pensamiento cartesiano que separa, fragmenta y condena al cuerpo al olvido, sin embargo, en los últimos años en Argentina el campo disciplinar viene atravesando rupturas discursivas que favorecen la producción de estudios

práctica no sólo es la acción colectiva de jugar, sino también la materialidad, es decir, las condiciones materiales y simbólicas que lo hacen posible.

[3] En Rivero I. y Libaak, S. Investigar desde y para la educación física. En *Cronía,* vol. 11 (2015), disponible en: http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/issue/view/28/showToc se puede revisar los resultados de una investigación acerca de la formación docente y el ejercicio profesional del campo.

sobre el cuerpo y las prácticas corporales, entre ellas, el juego (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Rozengardt, 2006: Rozengardt y Acosta, 2011; Varea y Galak, 2013; Scharagrodsky, 2014; Ferreira, 2015;Crisorio, 2015; Galak, 2016; Uribe, Gallo y Fernandez Vaz, 2017; Almeida y Eussen, 2018); estudios latinoamericanos que, al invitar a desnaturalizar las prácticas, se abre al diálogo con las Ciencias Sociales (Galak y Gambarotta, 2015).

La presencia del juego puede ser rastreada en las prácticas profesionales de profesores y licenciados en diferentes escenarios del sistema educativo formal (nivel inicial, escuela primaria y secundaria, ruralidad, escuela para adultos, formación docente) y no formales (clubes, gimnasios, colonias de vacaciones, servicios de salidas al aire libre como trekking y escaladas, geriátricos, centros de rehabilitación). Las producciones presentadas por los graduados para dar cierre al cursado del seminario Didáctica del Juego en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Física de la Universidad Nacional de Rosario dan cuenta de la diversidad de sujetos a los que profesores y licenciados invitan a jugar como parte del ejercicio profesional cotidiano y la pluralidad de contextos en que esas prácticas acontecen.

De hecho, en el estudio de las ideas acerca del juego y del jugar en educación física se pudo identificar que se hace presente en las planificaciones de todas las formas posibles (Rivero, 2011).[4] Como *dispositivo didáctico* para presentar, ejercitar y/o evaluar un contenido que nada, o poco, tiene que ver con juego. También *como contenido de otra práctica corporal* (hay juegos que requieren ser conocidos y dominados, para la enseñanza de un deporte en particular, por ejemplo). Y como *eje temático, es decir, como contenido disciplinar*, como un objeto de enseñanza y estudio, como razón que justifica la participación de un profesional que podrá

[4] Esta investigación fue realizada bajo la dirección de los profesores Mg. Víctor Pavía y Mg. Sergio Centurión en Río Cuarto (Córdoba, Argentina) y fue presentada como tesis de maestría en Educación y Universidad en 2008, publicada luego en formato libro por Novedades Educativas en 2011.

enseñar muchas cosas de la actividad llamada juego; en la multiplicidad de posibles formas de juegos y las categorías en que arbitrariamente han sido ordenados: de competencia, mímica, vértigo, azar (Caillois, 1986), cooperativos (Ruiz Omeñaca, 2008), populares, tradicionales, autóctonos (Lavega Burgués, 2002). Pero aquí interesa más lo que el profesional puede generar al invitar a jugar y sostener la diversión, procesos asociados al estar jugando que entran en fricción con la intencionalidad educativa diseñada desde y para la escuela, cuestión que obliga a saltar los muros de la misma para ver qué se hace en otros entornos sociales (plazas, parques, paseos) e institucionales (clubes, centros recreativos, de jubilados, de rehabilitación, clubes, colonias de vacaciones) donde la educación de los cuerpos no se interrumpe.

Si es cierto que "cualquier disciplina, está construida tanto sobre errores como sobre verdades… (y que los) errores ejercen funciones positivas y tienen eficacia histórica" (Foucault, 1992, p. 28), entonces, no será una opción desconocer lo sucedido en el campo, borrar lo dicho sobre juego y empezar de cero un campo nuevo. Por el contrario, se hace alarde de la presencia de juego desde los primeros momentos de la educación física argentina, como razón suficiente para asentar desarrollos teóricos autónomos sobre el tema.

En los últimos quince años se registran al menos quince investigaciones presentadas como tesis de posgrado por graduados de educación física que se desempeñan como docentes en educación superior. Pavía ha compilado escritos de este grupo de estudiosos en al menos tres libros: *Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (2006), *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas* que fue editado por la editorial de Universidad Nacional de Comahue (2010) y por Asociación de Magisterio de Santa Fé, ANSAFE (2011), y *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego* (2021).

En escritos que publican resultados de la investigación financiada por Conicet como beca posdoctoral se recuperan y describen tres hechos que tuvieron fuerte incidencia en la colocación de un modo diferente de ver y entender el juego en la educación física universitaria: la apertura

y diálogo académico con Brasil[5] (que dan ingreso a las ideas de Valter Bracht y Silvino Santin) tienen lugar a partir de 1996 y está asociado a la movilidad académica y formación de posgrado; los estudios etnográficos de Pavía, la colocación de la asignatura Conocimiento y juego en la formación de grado de la especialidad y del seminario Teorías del Juego, el primero en la formación de posgrado.[6]

El capital construido por el campo permitió crear entre 2013 y 2015 dos Diplomaturas Superiores, una en Juego y Educación Física, otra en Juego y Prácticas Corporales, que articularon el dictado de catorce seminarios de posgrado sobre el tema, constituyendo el antecedente directo para la creación de una maestría en juego que invita a repasar estudios y prácticas diversas.

Ruptura y reconstrucción. Acerca de la lente construida

¿Es posible una complejización del paidia, de lo lúdico evitando el desplazamiento de la ética del juego (que instala un orden desordenado que se disfruta) a la lógica (que instala un orden extrínseco al juego

[5] El primer docente universitario argentino de Educación Física en posgraduarse fue el profesor Sergio Centurión (UNRC) y lo hizo en la Universidad de Santa María (Brasil). Él hizo posible la llegada de dos libros, y la voz de sus autores en los eventos académicos de la época: *Educación física y aprendizaje social* de Valter Bracht y *De la alegría de lo lúdico a la opresión del rendimiento* de Silvino Santin. Para mayor información se puede revisar Rivero, I. (2021). "Discursos sobre juego en Educación Física. Revisión de programas de formación universitaria de posgrado". En Vogliotti, A.; Barroso, S.; Wagner, D. (comp.) 50 años de la UNRC. *Huellas de historicidad en su devenir. Construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas.* Río Cuarto, Argentina, Un Río. pp. 276-288. http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/11/978-987-688-463-1.pdf

[6] Se puede encontrar información en: Rivero, I. 2019. "Trazos de la configuración del objeto juego en la educación física universitaria". En Actas 13 Congreso Argentino y 8 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. UNLP. http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/Mesa10_Rivero_Trazos.pdf

que lleva a padecer la incertidumbre)? ¿Puede ser eso enseñado? Estas son las dos preguntas que dieron lugar a una línea de estudio del juego que centra su atención en el jugar, línea que surge en la educación física argentina (no sin dificultades) movilizada por los escritos de Pavía, pero que parte de los clásicos Huizinga y Caillois y reconoce como raíces contemporáneas los escritos de Scheines, Ambrosini, Mantilla, Pavía, Sarlé, Öfele; autores que comparten la particularidad de haber tomado el juego como preocupación central de sus estudios y hacen posible la búsqueda de descripciones y explicaciones cada vez más precisas de la evolución del jugar hacia la gratuidad, recuperando, revitalizando, incluso teniendo la oportunidad de actualizar la materialidad del juego (tiempos, lugares, juegos, juguetes). Aceptar la posibilidad de enseñar a montar y sostener lo lúdico, a complejizar el jugar, implica pensar en la posibilidad de vivir y disfrutar de la incertidumbre, de crear un orden desordenado a los ojos de la rigidez adulta, encontrando en él la posibilidad que deja la huella, lo cual genera risa (en lugar de la náusea que provoca en el pensamiento cartesiano el descubrimiento del caos, de la ausencia de centro). En tiempos en que se evidencia la desarticulación del gusto y las ganas por generar situaciones disfrutables para todos que demandan esfuerzos inútiles, cobran relevancia intervenciones que multipliquen oportunidades para jugar, para construir colectivamente una situación igualmente intensa y divertida para los participantes.

En una investigación que tuvo lugar en Argentina entre 2008 y 2011,[7] se identificaron dos procesos asociados al estar jugando: el de *montaje de lo lúdico*, que se da a partir de la *sorpresa* (asociada a la aparición de la risa) o el *desafío* (que provoca gritos), y el proceso de *sostenimiento de la diversión*, que acontece con la *creación, modificación y transgresión de reglas de juego*. En el primer proceso se identificaron decisiones del *jugador que invita a jugar* contagiando ganas. En el segundo proceso se identificó la

[7] Investigación dirigida por el Dr. Gustavo Ortíz, y codirigida por la Dra. Patricia Sarlé, presentada como tesis para dar cierre al cursado del Doctorado en Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf

figura del *transgresor* que viola los límites reconocidos por las reglas del juego, pero a diferencia del tramposo (en la descripción de Caillois), no lo hace en beneficio propio, sino para *elevar la tensión* del juego (Huizinga, 2000), para hacerlo más divertido (Rivero, 2012). Dos datos de color al respecto. La primera es que la tesis pagó muy caro el reconocimiento de la diversión como elemento constitutivo del jugar, sin embargo, en la nueva edición del *Homo Ludens* de Huizinga por la editorial Espíritu Guerrero (en 2020), Auciello coloca la función lúdica en la estética (y a la par de la definición formal de juego) y la articula con los vocablos *fun* (en inglés), *spass* (en francés) y *witz* (en alemán) pero no arriesga mencionar la diversión del castellano. La segunda nota de color es que a la tesis se le pidieron adendas para ampliar respecto de las decisiones metodológicas. Al suponer los presupuestos del paradigma interpretativo o constructivista, la teoría emergió de los datos. Aquí hubo y hay una discusión potente que en ese momento no llegué a dar, y que precisamente tiene relación con la incorporación de discursos que preceden a las prácticas y la maceración de las ideas foucaulteanas en el campo de la educación de los cuerpos que en esos días se iniciaba.

Ese mismo estudio dio cuenta de las estrategias que los docentes diseñan para resolver las tensiones que se generan entre la libertad que debe reinar para que los jugadores reconozcan estar jugando, y la pretensión educativa que justifique la intervención docente. Las conclusiones de la investigación se resumen en las siguientes afirmaciones. El juego dicho desde quienes juegan, es definido antes por la acción de jugar que por el formato de la actividad llamada juego. Lo lúdico excede al juego, es acción colectiva.[8] Se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones, es el lenguaje el sello que marca la

[8] Se puede encontrar el desarrollo de las dos primeras conclusiones en: Rivero, I. La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En Chaverra Fernández, B. (coord.) (2009). *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión.* Medellín: Funámbulos. pp. 35-45. Disponible en: https://www.academia.edu/36395838/La_acci-%C3%B3n_de_jugar

intención de empezar un juego, así sea el lenguaje rudimentario de la risa o el grito.[9] Entre la dinámica de lo lúdico y las pretensiones educativas se generan tensiones que pueden ser resueltas si se reconoce la importancia educativa de entenderse con otros y concatenar las acciones para alcanzar un fin común.[10] Se concluyó en que en el campo de la Educación Física se podría justificar el enseñar a montar y sostener la ludicidad en juegos motores con otros a partir de la enseñanza de la recreación. Por dentro y por fuera de este marco epistémico, distintos estudios sociales del juego, va ganando protagonismo en el campo académico argentino, con producciones que aportan a diferentes líneas de estudio detrás de las cuales es factible leer argumentos comunes colocados por discursos que reconocen la inmensidad del concepto juego y la imposibilidad de atraparlo en una (sola) explicación (científica). De aquí la necesidad de abrir al diálogo interdisciplinario. El juego desde la perspectiva de los jugadores no es el único posicionamiento teórico en el campo, ni el mejor. Tampoco es una creación. Estos estudios constituyen la materialización de la intención de reunir antecedentes teóricos coherentes para reafirmar la colocación del juego como objeto de estudio en reconocimiento de las prácticas profesionales en territorio plural y diverso, en principio las que corresponden al campo de la educación física, aquellas que demandan de diálogo interdisciplinario. Entramado teórico construido a partir de una amalgama de autores que, con su palabra, hacen posible la búsqueda de descripciones y explicaciones cada vez más precisas de la evolución del juego hacia la gratuidad (y no sólo hacia la seriedad y funcionalidad absoluta, como han estudiado Caillois (1986) y, Elías y Dunning (1992), y que permitirían

[9] Se puede encontrar desarrollo de esta conclusión en: Rivero, I. 2011. Estamos jugando. Una mixtura de cuerpo y lenguaje. En EFEI *Revista Educación Física, Experiencias e Investigaciones*, no. 1, 2011. CRUB-UNCO. Disponible en: https://revistaefei.uncoma.edu.ar/?p=146

[10] El desarrollo de esta conclusión se puede leer en Rivero, I. 2010. Estar jugando. ¿encuentro o desencuentro con el docente? *Revista Des-encuentros.* 2010. vol. 8. no. 1. pp. 56-63. Disponible en: https://sites.google.com/a/rediref.org/www/des-encuentros

explicar entre otras cosas cómo un juego se complejiza para llegar a ser, por ejemplo, un deporte).

Es un rompecabezas armado con piezas dispersas en la literatura científica de distintos tiempos y lugares que puestas unas al lado de la otra, se ensamblan y dan forma a un anteojo, a una lente que permite ver, entender y decir el juego desde la acción colectiva de jugar, desde los que están ahí poniéndole el cuerpo al juego (aun cuando el juego sea virtual). Después de todo "estudiar el juego es como estudiar los secretos de un ovillo de lana: a medida que se lo desenreda para penetrar sus secretos; el objeto se va disolviendo hasta quedar a solas con la lana, lo que equivale a decir: con los jugadores" (Pavía, 2006, p. 40), y con el contexto (Mantilla, 2016).

La lente construida para el estudio del juego que se presenta en este escrito pone en el centro de la escena a los jugadores, a los que ponen el cuerpo al juego, los que están ahí, en situación, tomando decisiones (si participar o no, moverse o no, hablar o no, reír o no), palpando la oportunidad de crear sentido, dejándose arrastrar por las decisiones colectivas que hacen al devenir del juego. Y no sólo moviéndose en el marco de lo permitido por las reglas del juego, que justificaría el estudio de los juegos para regular el proceder de los jugadores, o impulsar el pensamiento estratégico. Más aún, se pone en el centro de la escena a los jugadores, a aquellos que están por regla jugando, es decir, dispuestos a participar de la construcción de la situación (que implica posibilidad de cambio en las reglas y de regulación de la "intensidad") para hacerla más divertida, atrapante, interesante, y gustosa, entretenida para todos, (tenida entre "el éxtasis y el abandono", los polos de la "tensión emotiva" en palabras de Huizinga (Rivero, 2012).

Se dice entonces que "sin jugadores no hay juego" (Caillois, 1986), que la "tensión" y la "intensidad" (Huizinga, 2000) son categorías de estudio de la "convivencia al jugar" (Mantilla, 2016), pues "Somos libres de jugar o no jugar: la elección siempre es nuestra" (Scheines, 1998, p. 29). Aquí "el juego es acción colectiva" (Rivero, 2012), porque "el modo de jugar

elegido es una decisión perecedera" (Pavía, 2010, p. 96), se dá entidad a la construcción de lo lúdico, es que "en el caos no se puede jugar, pero es sólo a partir del caos que realmente se juega" (Scheines, 1998) y los "profesores de lo inútil" pueden enseñarlo (Bracht, 1996) aunque implique ciertos "corrimientos" del rol docente aprendido.

Acerca de los inicios. Pistas para entender por qué

La aglutinación de distintos hechos sociales a distinta escala (internacionales, nacionales y locales), que tuvieron lugar, en las últimas décadas del siglo XIX, primeras décadas del siglo XX, incidieron en el reconocimiento o ponderación de prácticas de juego en la sociedad, y acompañaron la maceración de las ideas de Huizinga y Caillois reconocidos raíces clásicas del estudio del juego desde los jugadores.[11]

Contar el juego desde el lugar ontológico de quienes lo construyen con sus decisiones, obliga a reconocer que el estudio del juego deviene una obligación colocada por organismos no gubernamentales que recuperan las voces de los actores. Así las cosas, se reconoce relevante que, en 1919, en Londres, dos mujeres (Eglantyne Jebb y Dorothy Buxton) fundan con el apoyo del Comité Internacional de la Cruz Roja, *Save the Childrens*, fundación que impulsara la Declaración de Ginebra de 1924, primer tratado internacional sobre los derechos del niño aprobado por la Liga de las Naciones.[12]

[11] Sobre el contexto de escritura de los reconocidos aquí clásicos del juego: Huizinga y Caillois se puede consultar: Rivero, I. (2015). "El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois". En *Enrahonar. Quaderns de Filosofia 56*, (2016). pp. 49-63. http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663.

[12] El dato no es casual, al menos por dos razones. Por un lado, dos siglos antes, en la misma ciudad, nacía Jean-Jacques Rousseau, considerado el primer tratado sobre filosofía de la educación en el mundo occidental, cuyas ideas sobre educación son tenidas en cuenta para montar el sistema educativo luego de la revolución francesa. Sus ideas acerca del juego inciden en autores como Pestalozzi. Por otro lado, cinco años antes de que naciera Save de childrens, es decir, en 1912, en la Universidad de la misma ciudad

La Declaración de Ginebra de 1924, fue un hecho político que provocó la lenta aparición de instrumentos legales, como la Convención de los Derechos del Niño que (recién en 1989) reconoce en el artículo 31 el derecho del niño al juego. Al adherir a ellos, los Estados se comprometen a respetar, proteger y garantizar los derechos humanos. Es así como surgen políticas internas que articulan con las normas internacionales.

Argentina adhiere a la convención apenas aprobada en 1989, a un año de haber asumido la presidencia Raúl Alfonsín tras elección democrática por voto directo, después de catorce años continuados de gobierno de facto. En ese escenario Graciela Scheines elige estudiar el juego en la investigación en que se asienta su tesis doctoral de filosofía en la Universidad de Buenos Aires.

En el rastreo histórico acerca de cómo llegan a la Argentina las ideas de los clásicos en el estudio del juego, Huizinga y Caillois, se identifica la participación activa de otra mujer, Victoria Ocampo. En este caso, una mujer de la alta sociedad de la pampa bonaerense (extensa llanura de tierras fértiles para los cultivos de cereales) francoparlante con decidida incidencia en la vida cultural argentina que entabla amistad (al punto del romance) con Roger Caillois (ya se ha dicho, lector y crítico del *Homo ludens* de Huizinga, autor de la Teoría de juegos) y de Ortega y Gasset, filósofo español que presentando un escrito sobre deporte, comparte con Huizinga la mesa de conferencia en que presenta el *Homo ludens*. Para esa época Victoria Ocampo edita y financia la *Revista Sur* que pone a disposición de los autores extranjeros para publicar y socializar sus ideas en Argentina.

Los años de dictadura militar aplacaron la vida social y cultural de la Argentina, sin embargo, la mirada social del juego encontró terreno fértil en Argentina en los estudios de Scheines.

(Ginebra, Suiza) Claparede crea el Instituto Jean-Jacques Rousseau, que para fin de esa década registra múltiples investigaciones acerca del juego en el desarrollo cognitivo, principalmente después de cambiar su nombre a Instituto de Ciencias de la Educación.

Así, se puede afirmar que la historia de la colocación del juego en el plano académico argentino está atravesada por cuestiones de género, aunque en este caso, con predominio de las mujeres.

En el estudio de los primeros cursos de educación física en Argentina la primera hipótesis será que esto ha sido por el arrastre de las ideas dominantes de juego que lo arrinconaron en la infancia, sospecha que avanzaría en explicar también la demora y resistencia del campo académico para colocar esta práctica cultural en los programas de formación profesional de grado y posgrado y en la producción de conocimientos.

El diálogo internacional por comercio de materia prima, los avances en la regulación de la jornada laboral, el proceso de urbanización en el interior de la Argentina, la atención de la salud y la educación pública abrieron paulatina y tímidamente paso a la presencia del juego. En 1884 se sanciona la Ley de Educación Común No. 1420 (particularmente en tres artículos),[13] la creación de las Escuelas Normales, instalan la necesidad de formar profesionales que atiendan a la enseñanza de la Educación Física (Barcelona, 2006) y de saberes vinculados al desarrollo físico y al descanso, palabra que se repiten en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño, vinculada al juego.[14]

[13] Artículo 1: "La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir desde la diversidad de voces. Dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad". Artículo 6: "El mínimo de instrucción obligatoria comprende… higiene gimnástica". Artículo 14: "Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto" (Congreso Nacional, Leyes sancionadas: 1134-5).

[14] El artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño reza: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes" (UNICEF, 2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid, España: Nuevo siglo. Disponible https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf Ante la falta de atención del artículo 31 por parte de los Estados que dieren a la Convención, el Comité designado da lugar a la Observación General No. 17.

Así como las primeras décadas del siglo xx fueron decisivas en la colocación del juego en el plano internacional, también lo fueron en la constitución del campo de la educación física en Argentina (Aisenstein, 2006; Scharagrodsky, 2008, 2013; Galak, 2016). La globalización de una educación física racional, higiénica y moderna potenció a comienzos del siglo xx, entre otras cosas, "la elección y justificación de ciertas prácticas corporales por sobre otras (deportes, juegos, gimnasias, etc.)" (Mendez y Scharagrodsky, 2013, p. 6). El Dr. Romero Brest (considerado el fundador de la Educación Física Argentina) "re-significó, adaptó y re-apropió los discursos, los saberes y las prácticas europeas en función de los conflictos y necesidades regionales y locales" (Scharagrodsky y Gleyse, 2013, p. 91), creando el *Sistema Argentino* que propone el *Pentathlos Argentino*, y las *Rondas Escolares.*[15]

Quizás esto explique que haya juegos que se repiten en las clases de educación física para los distintos contextos (por ejemplo, el oso dormilón y el huevo podrido en jardín de infantes, o la pelota manchada o quemado, y el lobo y la cabra (o poliladrón) en escuela primaria, o el pasamanos en el geriátrico),y que la didáctica del juego se asiente antes en la enseñanza de distintas "formas de juego" que en enseñar a "jugar de modo lúdico", como propone Pavía (2006, 2010). Una segunda hipótesis tiene lugar al considerar que la educación física argentina resignifica discursos, saberes y prácticas de juego importados de Europa. La

[15] Romero Brest define al Pentatlos Argentino como una "combinación de cinco juegos que hemos inventado… juegos constituidos por ejercicios que pueden ser practicados aisladamente por individuos relativamente débiles… No son ejercicios atléticos o deportivos, sino solamente medios de obtener una excitación de energía racional, educada y metódica de los equipos" (Romero Brest en Aisenstein, 2008:, p. 72), y a las Rondas Escolares como 'Rondas' que frecuentemente practican los niños de todos los países, con cantos más o menos lógicos acompañados de movimientos alusivos a lo cantado… Y de esta manera interesar a los niños, obligándoles en sus juegos a practicar ejercicios racionales, en vez de movimientos que no responden a un concepto estético ni higiénico, como son los que exige la ronda común (*Ibidem*, p. 74).

sospecha será que al hacerlo, desprovee al juego de sus rasgos culturales y sociales originarios para someterlo a la gimnástica y el deporte. Es prueba suficiente la ausencia en las clases de educación física actuales los juegos, chistes, adivinanzas recogidos en la encuesta de 1921, un relevamiento de la cultura nacional en pleno período inmigratorio europeo. Los conflictos y necesidades regionales y locales que fueron considerados en la traducción de discursos importados sobre juego corresponden a la esfera de la productividad. En esta dirección, es central identificar y analizar hechos histórico-sociales (como la creación de los clubes sociales y deportivos, de colonias de vacaciones, la inversión en plazas y paseos) que colocaron juegos, juguetes, tiempos, lugares e instituciones para jugar.

Una tercera hipótesis queda instalada a partir de la lectura del recorrido propuesto y es que el contexto académico argentino delineo para el juego un modo de hacerse presente que se asienta en argumentos colocados por discursos que no dialogan con las prácticas profesionales de juego en territorio. Por nombrar algunos: docentes de distintas especialidades (educación física, música, plástica), modalidades (rural, artística, especial) y niveles (inicial, primario, secundario, superior); arquitectos que diseñan plazas, parques y paseos donde las personas ocupan su tiempo libre, comunicadores sociales y periodistas que arman noticias y publicidades sobre el deporte y los festejos culturales donde aparece el juego, que hacen su aporte sobre el tema en la amplia y potente perspectiva de derechos que excede en sobra cualquier mención que aquí se proponga.

Algunas de las que se corresponden con educación física (educación de las márgenes presente en todos los niveles del sistema educativo argentino) resuelven demandas de políticas públicas del estamento gubernamental (en el caso de Río Cuarto, territorio que estamos estudiando, canalizados por las Secretarías de Deporte, de Gobierno Abierto, de Género, de Educación y de Cultura).[16] En el análisis de las propuestas

[16] La Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto aprobó y financió el Programa de Investigación: "Juego y deporte en la sociedad. Prácticas autotélicas de vida activa" que cuenta con dos proyectos de Investigación: "El juego en la

gubernamentales locales encontramos que los documentos internacionales se colocaron primero en la agenda de las organizaciones no gubernamentales del país (asociaciones, agrupaciones, fundaciones); son ellas las que presionan el ingreso de proyectos y propuestas de juego y deporte en las agendas provinciales y locales, las mismas que demandan producción académica para resolver problemas cotidianos de las prácticas en juego, algunas voluntarias y solidarias, otras profesionales. Con distintas particularidades, ambas proponen juego, enseñan juegos con distinto formato, a construir y usar juguetes, que enseñan a jugar jugando, que ponen el tema juego en la mesa familiar del domingo donde se cocinan las formas de vida.

Jugar en Ciencias Sociales

Se ha dicho que la Declaración de Ginebra provocó la aparición de instrumentos legales posteriores (como la Convención de los Derechos del Niño) y una serie de organizaciones no gubernamentales dedicadas al juego como la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA), el Instituto para la Investigación y Pedagogía del Juego.

En el caso de Argentina, la Constitución Nacional de 1853 reconoce un amplio conjunto de derechos (en el apartado "Declaraciones, derechos y garantías"). En la reforma de 1994 se suman otros derechos ("Nuevos derechos y garantías") de aplicación directa; entre ellos, la Convención de los Derechos del Niño (1989) que no sólo declara el derecho al juego, al descanso y al esparcimiento, sino que revierte la noción de menor que regía con la Ley de Patronato de 1919 considerando a los niños y niñas sujetos de derecho e incorpora tres artículos (conocidos como los artículos argentinos porque fueron colocados tras la lucha de las abuelas de Plaza de Mayo), referidos al derecho a la identidad (derecho a conocer su origen). Es así que, si se atiende a las particularidades contextuales, a la

sociedad. Estudio desde la Educación de los Cuerpos" y "Deporte y vida activa. Estudio de distintos grados de formalización del deporte". Incluido en el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la República Argentina.

historia política y social de nuestro país, el juego en tanto derecho de los niños y niñas se amarra a la identidad.

En esta dirección, se sanciona la Ley No. 26061 conocida como Ley Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley deviene de interés para ser analizada toda vez que no autoriza la separación del niño de su ámbito familiar, ni su institucionalización (prácticas frecuentes con la Ley de Patronato) y cambia la mirada del Estado sobre los niños y niñas que dejan de ser objetos de derecho para constituirse en sujetos de derecho.

La Convención de los derechos del niño de 1989 es reconocida en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional Argentina, y coloca un sujeto colectivo invisibilizado hasta el momento (los niños y niñas) y palabras como descanso (que ya había aparecido ligado a la jornada laboral), esparcimiento, recreación, juego, artes, vida cultural asociadas al derecho en el escenario internacional. Estas prácticas aportan al bienestar, al estar bien y sentirse a gusto de los niños y niñas, aunque no son equiparables a cuestiones elementales de la vida como el abrigo, la comida y la identidad (quizás por eso, el juego sea un objeto de estudio joven en el universo académico).

A pesar del pronunciamiento en términos jurídicos y de la presencia en territorio de Organizaciones No Gubernamentales dedicadas al tema, el derecho de los niños al juego que reza el artículo 31 de la Convención, continuó en un estado de anomia que justificó la adhesión a la Observación No. 17, documento elaborado en 2007 por el Comité de los Derechos del Niño frente a la desatención del artículo en los Estados parte.

Días atrás quedó formalmente presentada ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) de la República Argentina, la Maestría en Juego, una carrera de posgrado profesionalizante que se propone cualificar la formación de graduados interesados en el estudio y promoción del juego en la sociedad, abierta a la generación de conocimiento interdisciplinario y situado. No es un hecho aislado sino un estadio más en el proceso de maceración de una práctica corporal en el contexto académico argentino. La educación de los cuerpos cumple su

cometido, poner sobre la mesa el objeto juego; reivindicar el jugar, puesto que si hay algo que caracteriza la estructura del juego es que ésta es sometida a las decisiones de los jugadores; y reconociendo su inconmensurabilidad y la imposibilidad de atrapar la subjetividad en una explicación científica, abrir el diálogo a las ciencias sociales.

Bibliografía

Aisenstein, Angela (2006). "La educación física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar". En Rozengardt, R. 2006, (coord.). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física.* Miño y Dávila.

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950. Prometeo.

Aldao, Jorge; Nella, Jorge; Taladriz, Cecilia y Villa, María Eugenia (2012). "La infantilización del juego: un análisis del binomio juego e infancia en la educación y el derecho al juego". En *Actas VII Jornadas de Sociología de la UNLP.* https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1666/ev.1666.pdf

Almeida, Felipe y Eusse, K. (2018). "Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina". En *Educación Física y Ciencia, 20*(1), e044. https://doi.org/10.24215/23142561e044

Ambrosini, Cristina (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos.* Educando.

Barcelona, Esteban (2006). "Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía". En Rozengardt, R. 2006, (coord.). *Apuntes de historia para profesores de Educación Física,* Miño y Dávila.

Bracht, Valter (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física / Ciencia del deporte. Que ciencia es esa?,* Velez Sarsfield.

Bracht, Valter y Crisorio, Ricardo (coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas,* Al Margen.

Caillois, Roger (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* Fondo de Cultura Económica.

Centurion, Sergio (1996). *Educación física y universidad. Formación y práctica. Un camino entre el oficio y la profesión.* Fundación UNRC.

_____, (2017). "El juego como propuesta académica". En Rivero, Ivana y Ducart, Marcelo. *El juego en la formación docente: acerca del juego como recurso,* UniRío. https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-246-0.pdf

_____, (2018). "Educación Física en la encrucijada de la formación académica". En Siracusa, Marcela y Riccetti, Ana (2018). *Educación Física: entre la formación docente y los contextos laborales.* Unirío. www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Crisorio, Ricardo (2015). "La teoría de las prácticas". En Crisorio, Ricardo; Rocha Bidegain, Liliana y Lescano, Agustín (coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo.* Edulp. http://sedici.unlp.edu.ar

Díaz, Leonardo (2006). La construcción de una instancia de juego. Una pizca de sal en el universo lúdico. En Pavía, Víctor (coord.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador.* Editorial Edicial. Buenos Aires. pp. 69-80.

Elías, Norbert y Dunning, Elías (1992). *En deporte y ocio en el proceso de socialización.* Fondo de Cultura Económica.

Ferreira, Adrian (comp.). (2015). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo.* Miño y Dávila.

Foucault, Micahel (1992). *El orden del discurso.* Tusquets.

Galak, Eduardo y Gambarotta, Emiliano (comp.). (2015). *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas.* Biblos.

Galak, Eduardo (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil,* Biblos.

Galak, Eduardo y Varea, Valeria. (2013). *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos,* Biblos.

Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens,* Alianza.

_____, (2020). *Homo Ludens. Intento de delimitación el elemento lúdico de la cultura.* Espíritu Guerrero.

Lavega Burgues, Pere (2002). *Juegos y deportes populares-tradicionales,* INDE.

Mantilla, Lucía (1991). "Juego y jugar. ¿Un camino unilineal y sin retorno?". En *Estudios sobre cultura contemporánea.* año/vol. IV. no. 12.

_____, (2016). *Biopolítica del juego y del jugar,* Universidad de Guadalajara.

Mendez, L.; Scharagrodsky, P. (2013). La generización de los cuerpos en perspectiva histórica: una mirada desde las prácticas corporales de las mujeres. En *Revista Lúdica Pedagógica, 25*(2017-I) pp. 47-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224509

Pavía, Víctor (coord.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador,* Novedades Educativas.

_____, (coord.). (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas,* Educo.

_____, (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego.* Espíritu Guerrero.

Rivero, Ivana (2009). "La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego". En Chaverra Fernandez, Beatríz (coord.). *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión,* Funámbulos.

_____, (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes,* Novedades Educativas.

_____, (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física,* Memorias UNLP http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf

_____, (2020). "Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio: Rastreo a partir de producciones bibliográficas". En *Educación Física y Ciencia,* vol. 22. no. 2. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12150/pr.12150.pdf

Rivero, Ivana y Gilleta, Viviana (2019). "El juego en proyectos de innovación universitaria. Estrategia inclusiva". En *Movimento,* vol. 25, e25048 https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88086/54086

Rozengardt, Rodolfo (coord.). (2006). *Apuntes de historia para profesores de Educación Física.* Miño y Dávila.

Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.). (2011). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas.* Miño y Dávila.

Ruiz Omeñaca, J. (2008). "El juego motor cooperativo, ¿Un buen contexto para la enseñanza?... cuando la Educación Física nos hace más humanos". En *Educación Física y Deporte.* Universidad de Antoquia. vol. 27-1. pp. 97-112.

Scharagrodsky, Pablo (comp.). (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

_____, (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En Varea, Valeria y Galak, Eduardo (ed.). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

_____, (comp.). (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970.* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

_____, (2015). *El cuerpo en la escuela. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial.* Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología. Argentina.

_____, (2018). *El padre de la medicina deportiva argentina o acerca de cómo fabricar campeones, décadas del '20 y '30, siglo XX.* Recorde, Río de Janeiro, vol. 11, no. 2, pp. 1-29, jul/dic.

Scharagrodsky, Pablo y Gleyse, J. (2013). "El Dr. Enrique Romero Brest, las visitas a instituciones europeas de formación y el Congreso de Educación Física realizado en 1913 como indicadores de la globalización y la nacionalización de la 'cultura física'". En *Staps,* vol. 2. no. 100. pp. 89-107.

Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles,* Eudeba.

Uribe, Ivan; Gallo, Lucía y Fernandez Vaz, Alexandre (2017). "Trazos de una educación hedonista". *Movimento,* vol. 23, no. 1. pp. 339-350.

Varea, Valeria y Galak, Eduardo (2013). *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos.* Biblos.

Documentos referenciados

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1989). Convención de los Derechos del Niño. https://www.unicef.org/argentina/informes/convención-sobre-los-derechos-del-niño

Observación General No. 17 Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). https://www.unicef.org/UNICEF-Observaciones-GeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte. http://portal.unesco.org/es

Un análisis del juego cooperativo desde la esencia lúdica del jugar

MARIELA ALVARADO GUZMÁN

Resumen

Los juegos cooperativos son un recurso educativo práctico que fomenta la cooperación entre los participantes –aparentemente– dentro y fuera del espacio-tiempo de juego. Esta afirmación es difundida en diversos estudios; incluso en el Programa de estudios de educación básica en México, y en algunos talleres que capacitan a docentes y facilitadores en su aplicación. El haber implementado juegos cooperativos como docente, y participado en dichos talleres, así como el acercamiento a los beneficios que se les atribuye en la literatura como por ejemplo, el desarrollo de habilidades motrices y sociales, o la disminución de agresividad, discriminación y violencia, motivaron profundizar en este tema para mi trabajo de grado, del cual se deriva este escrito que traza un esquema general de los fines pedagógicos del juego cooperativo y analiza la oposición entre cooperación y competencia, haciendo una distinción entre juego cooperativo y cooperación al jugar, enfatizando la gratuidad de la experiencia lúdica de niñas y niños que supera los resultados del juego; se evidencia así la necesidad de abordar los fines pedagógicos por fuera del juego o bien, de buscar otras estrategias que consideren la perspectiva del jugador y no corrompan la esencia lúdica del juego.

El dispositivo pedagógico del juego cooperativo

Durante la Antigüedad y la Edad Media, las formas lúdicas ocupaban gran parte de la vida diaria; constantemente se vivenciaba la música, la danza y distintos juegos físicos, de azar y de sociedad, que tenían su motivo en celebraciones religiosas y fiestas estacionales. Esto contrasta notablemente con los tiempos y espacios limitados y controlados que hay en la actualidad para realizar estas actividades (Ariès, 1988):

> En la antigua sociedad, el trabajo no ocupaba tantas horas del día, ni tenía tanta importancia para la opinión pública: no tenía el valor existencial que nosotros le damos desde hace más de un siglo… Por el contrario, los juegos, las diversiones, se prolongaban mucho más que los momentos furtivos que nosotros les concedemos: formaban uno de los principales medios de que disponía la sociedad para estrechar sus vínculos colectivos, para sentirse reunidos. Sucedía lo mismo con casi todos los juegos (Ariès, 1988, p. 107).

Hacia el siglo xv, bajo una mirada moralista y educativa, se prohíben actividades como la comedia y la danza, y algunos juegos como los dados o la pelota. Y para el siglo xvii, algunas de estas actividades –previa selección y regulación– pasan a ser formas de educación que se incluyen en el currículum, pues perfeccionaban los movimientos del cuerpo (Ariès, 1988): "al quedar disciplinadas, las diversiones reconocidas como buenas fueron admitidas, recomendadas y consideradas en lo sucesivo como medios de educación tan estimables como los estudios" (Ariès, 1988, p. 128).

Esta mirada que concibe al juego como un medio formativo, atribuyéndole una utilidad más allá de su misma práctica, cobró más fuerza durante el siglo xx y se mantiene en la actualidad. Se vincula principalmente al campo de la psicología y la pedagogía donde el juego sirve "para" el sano desarrollo físico y cognitivo y "para" el aprendizaje de contenidos educativos, actitudinales y valorales. No obstante, cuando se otorga al juego una finalidad más allá de sí mismo, se instrumentaliza:

deja de ser un juego (Duvignaud, 1982; Emiliozzi *et al.*, 2009; Mantilla, 2016; Pavía, 2003; Rivero, 2009; Scheines, 1998). Se torna una tarea o un ejercicio educativo; es un dispositivo pedagógico propuesto –y muchas veces impuesto– por el docente o facilitador.

Esta perspectiva del "juego para un fin" se encuentra en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 en México, pues en éste se propone implementar juegos y "fomentar las actividades físicas, deportivas y lúdicas en las escuelas del Sistema Educativo Nacional como medios para el aprendizaje y la integración de la comunidad escolar" (DOF, 2020, ap. 7); también se aprecia en los Programas de estudio como se detalla a continuación.

En México la educación básica se divide en tres niveles: preescolar, integrado por tres grados que abarcan de los cuatro a los seis años; primaria, con seis grados, de los 7 a los 12 años; y secundaria, con tres grados, que van de los 13 a los 15 años de edad. Cada nivel tiene sus respectivos Programas de estudio; los Programas de estudio conformados por áreas generales que intengran distintos conocimientos llamados *campos formativos;* los cuales van detallándose para concretarse en los *contenidos*, los *diálogos*, las *progresiones de aprendizajes*, las *orientaciones didácticas*, y finalmente, las *sugerencias de evaluación*.

El juego cooperativo es referido en diversas ocasiones en los Programas, en el rubro de *orientación didáctica,* con la finalidad de que las y los docentes lo utilicen como una actividad que abone a lograr los objetivos educativos. Cabe señalar que el juego cooperativo no es la única estrategia que se propone para lograr los contenidos educativos, y además de éstos, se menciona el incorporar otro tipo de juegos como juegos de roles, tradicionales, de palabras, visuales, corporales, sonoros, de mesa, de simulacro y dramático; pero nos centramos en éstos por su relación con el juego competitivo y la competencia al jugar.

A continuación se presentan algunas de las decenas de menciones al juego cooperativo en los Programas de estudio actuales, indicamos, además, que en el programa de preescolar no hay señalamientos al juego cooperativo ni a las actividades lúdicas para la cooperación.

Tabla 1

El juego cooperativo en los Programas de estudio, SEP, 2022

Nivel Primaria		
Grado	Campo formativo	Orientación didáctica que menciona al juego cooperativo
1° y 2°	Ética, Naturaleza y Sociedad	"Promueve juegos cooperativos que demanden tomar decisiones y elegir entre distintas opciones" (Secretaría de Educación Pública en lo sucesivo SEP, 2022, p. 133)
		"Organiza actividades lúdicas que favorezcan la empatía, la cooperación y la solidaridad para la solución de los conflictos" (SEP, 2022, p. 127)
3° y 4°	De lo Humano y lo Comunitario	"Promueva que identifiquen situaciones de juego competitivas y propongan modificaciones que les permitan cambiar su dinámica para transformarlas en cooperativas; por ejemplo, ¿de qué manera puede ser el fútbol para que todas y todos participen en igualdad de condiciones?" (SEP, 2022c, p. 187)
	Ética, Naturaleza y Sociedad	"Organiza juegos en los que se favorezca la cooperación en vez de la competencia, la conciliación de intereses en lugar de la oposición y la negociación" (SEP, 2022c, p. 146)
5° y 6°	De lo Humano y lo Comunitario	"Al diversificar las estructuras de juego y la variación de las situaciones (ataque, defensa, oposición y cooperación) también se propicia que alumnas y alumnos cuenten con una diversidad de experiencias" (SEP, 2022b, p. 219)

Nivel Secundaria		
Grado	Campo formativo	Orientación didáctica que menciona al juego cooperativo
1°	De lo Humano y lo Comunitario	"Impulse que apliquen sus destrezas motrices en diversas situaciones (…) por ejemplo, en juegos cooperativos que involucren la solución colectiva al participar de manera equitativa y colaborativa" (SEP, 2022d, p. 12)
		"Fomente que diseñen y seleccionen estrategias de acuerdo con la lógica interna de las actividades. (…) [como] juegos cooperativos que promuevan la colaboración y socialización de alternativas de solución para el cumplimiento de metas" (SEP, 2022d, p. 125)
2°	Ética, Naturaleza y Sociedad	"Proponga un juego cooperativo como son: el sillón o la isla que promueve la participación organizada, sin discriminación y fomenta el diálogo, la creatividad y la solidaridad" (SEP, 2022d, p. 40)
	De lo Humano y lo Comunitario	"Impulse que propongan modificaciones a los elementos estructurales de los juegos (…) con la intención de incrementar las acciones de cooperación (pases y recepciones; marcar y desmarcar; solicitar y dar ayuda, comunicarse)" (SEP, 2022d, p. 25).
3°	Ética, Naturaleza y Sociedad	"Organice juegos cooperativos para fomentar el trabajo en equipo y la colaboración a favor de un proyecto en común. El objetivo es divertirse, relacionarse y aprender en equipo en un ambiente de diálogo, respeto, tolerancia, no violencia y solidaridad" (SEP, 2022d, p. 73)

Nota. Programas de estudio 2021-2022 de la Secretaría de Educación Pública de México.

Como se aprecia en la Tabla, los juegos cooperativos se presentan como orientaciones didácticas para que sean implementados por la o el docente. Pero también son un contenido a revisar por las y los estudiantes, presente en los cuadernos de aprendizaje de los libros de texto gratuitos del ciclo escolar 2021-2022 de la materia de Formación Cívica

y Ética. La información que se presenta es que el juego cooperativo es un tipo de juego que involucra la colaboración, solidaridad y comunicación, que busca alcanzar metas colectivas; que se caracteriza por jugar con y no contra los demás y esto favorece desarrollar habilidades para la convivencia social. Asimismo, no hay exclusión, discriminación ni comportamientos destructivos; no existen errores, sólo oportunidades de aprendizaje (SEP, 2020).

Los juegos cooperativos, al igual que otros juegos con intenciones educativas que se suceden en la escuela pero no se restringen a este espacio, suelen dejar de lado el sentido que construye el jugador al jugar; corrompen la libertad pues encauzan o limitan los comportamientos; y transgreden la gratuidad del juego al otorgarle un fin externo.

Lo presentado hasta ahora nos permite trazar un esquema general de las finalidades con que es aplicado el juego cooperativo, así como analizar algunos de sus supuestos, tales como la oposición entre cooperación y competencia, e incluso el rechazo a ésta última, y la ineludible distinción entre juego cooperativo y cooperar al jugar.

Fines pedagógicos del juego cooperativo

Los juegos cooperativos son definidos de diferentes maneras en la literatura: *modelo de cambio, estrategia metodológica, proceso lúdico, instrumento, actividad, herramienta, alternativa, medio, tipo de juego.* Aún con estas distinciones, existe un consenso en que el juego cooperativo es un medio de intervención que tiene un fin formativo, sea motriz, conductual o emocional.

El juego cooperativo es un tipo de juego colectivo donde las acciones de los participantes no son opuestas sino se dirigen hacia la misma meta u objetivo (Garaigordobil, 1995; Orlick, 1981; Velázquez, 2016). Se argumenta que este juego está libre de presión y facilita las soluciones creativas; favorece la empatía, cordialidad y relaciones constructivas entre los participantes; permite aprender valores morales y destrezas sociales; fomenta la ayuda y promueve la comunicación; importa el proceso más que el producto (Omeñaca y Ruiz, 2005).

En la Tabla 1 encontramos menciones que nos remiten a distintos objetivos pedagógicos para los que se aplica el juego cooperativo; en la literatura (investigaciones, tesis, propuestas didácticas, compendios de juegos) encontramos tendencias que nos permiten trazar un esquema general de estos fines mostrado a continuación.

Motricidad

Los señalamientos como *diversificar estructuras de juego* y *cooperación-oposición* nos dirigen al estudio de los juegos cooperativos desde la Praxiología Motriz. La Praxiología motriz, o el estudio de la acción motriz, permite trazar el origen de los juegos cooperativos y dar cuenta de la relevancia que toma en éste la estructura. Su fundador, Pierre Parlebas, prioriza las situaciones motrices colectivas más que las individuales, y considera que hay regularidades en dichas situaciones que pueden abstraerse para entender su funcionamiento; así, clasifica los juegos en cuatro dominios motores:

1) psicomotor: no hay interacción ni comunicación motriz con otros participantes.
2) cooperativo: los participantes deben interactuar y apoyarse para lograr un mismo objetivo; sus acciones son interdependientes.
3) oposición: los participantes compiten entre sí, y contrarrestan las acciones de sus rivales (con contacto físico o no).
4) cooperación-oposición: hay colaboración con los compañeros de equipo pero oposición contra sus rivales (Lavega *et al.*, 2017).

Dando continuidad a esto, Velázquez (2016) considera la interrelación entre los jugadores y señala que hay *juegos de oposición* donde las acciones de los participantes son contrarias y se busca perjudicar las acciones de los demás (ya sean competitivos o no competitivos); y *juegos de cooperación* donde las acciones de uno benefician a todos los demás. El autor nos habla de *juegos competitivos*, señalando que son *competitivos* si existe incompatibilidad de meta, esto es que si alguien gana, alguien pierde; y

son juegos *no competitivos con oposición* y *juegos cooperativos* cuando no hay incompatibilidad de meta.

Los principales objetivos pedagógicos al aplicarlos son desarrollar la psicomotricidad y conductas motrices, promover valores como la cooperación e inclusión entre estudiantes, e identificar las emociones que generan los juegos en los participantes. Asimismo, se reporta que los juegos cooperativos mejoran la coordinación, motricidad, postura, etc.; que las conductas presentadas en los juegos cooperativos se corresponden con la cooperación pues los participantes tienden a favorecer el éxito grupal y proponen formas de cooperar; también muestran mayor cohesión grupal y la presencia de emociones positivas en los participantes (Cañadas *et al.,* 2016; Jordá-Espi *et al.,* 2019; Lavega *et al.,* 2014; Lavega *et al.,* 2017; Velázquez, 2016).

Convivencia escolar y social

En la Tabla 1 también hay menciones sobre la *no violencia, diálogo y tolerancia* que dan cuenta de fines ligados a la convivencia escolar y la educación para la paz.

En esta perspectiva el juego cooperativo es considerado una herramienta para la transformación social, y los principales objetivos educativos para los que se aplican son: fomentar la educación para la paz y los derechos humanos, favorecer la convivencia escolar, resolver conflictos de manera no violenta; también hay menciones considerables a la disminución de la violencia, la agresividad y a mejorar las relaciones grupales.

Los principales resultados reportados en la literatura son que el juego cooperativo ha logrado la disminución de algunas manifestaciones de agresividad y violencia, una mayor participación, colaboración e inclusión entre estudiantes, además de otros valores como la empatía o la solidaridad (Arévalo-Sánchez, 2016; Calvar *et al*., 2021; Deaza y Aníbal, 2021; García *et al*., 2020; Jaramillo *et al*., 2021; Lazcarro, 2015; Lozano, 2020; Osornio, 2016).

Los juegos cooperativos suelen diferenciarse con base en lo que se quiere lograr entre los integrantes de un grupo: romper el hielo, conoci-

miento , integración, comunicación, afirmación, cooperación, resolución de conflictos.

Desarrollo de habilidades sociales

Lo referido a la *empatía* y la *toma de decisiones*, puede dar cuenta de la línea que enfatiza el desarrollo de habilidades individuales y sociales. A diferencia de los trabajos que se enfocan en la praxiología motriz que suelen hacer alusión a otras situaciones motoras, en estas líneas sólo se mencionan los juegos cooperativos y los juegos competitivos:

> En los juegos cooperativos los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, y los resultados que persigue cada miembro del grupo, son beneficiosos para el resto de los compañeros con los que está interactuando, en contraposición a los juegos competitivos en los que los objetivos de los jugadores están relacionados, pero de forma excluyente, y un participante alcanza la meta, sólo si los otros no la consiguen alcanzar (Garaigordobil, 1995, p. 95).

Algunos fines educativos de los juegos cooperativos son mejoría del autoconcepto, aumento de la empatía y el comportamiento cooperativo, socialización, asertividad, desarrollo de la inteligencia emocional, ejercitar la toma de decisiones, promover la solidaridad, entre otros (Andueza y Lavega, 2017; Cadenas, 2021; Choquehuanca y Quispe, 2022; Clavijo, 2015; Garaigordobil, 1995; Molina, 2016; Omeñaca y Ruiz,2005; Orlick, 1981; Osés *et al*., 2016; Ramos, 2021).

Contenidos curriculares

En los Programas de estudio no identificamos referencias a los juegos cooperativos desde esta perspectiva; sin embargo, la señalamos aquí porque identificamos que en la literatura también tienen el propósito de enseñar contenidos dentro del currículum, por ejemplo, lectura o cuidado del medio ambiente (Antunes *et al*., 2019; Arteaga, 2021; Gálvez, 2022; Marlés-Betancourt *et al*.,2021). El juego cooperativo tiene un papel secun-

dario; se asemeja a una forma de organizar grupos de trabajo buscando la participación de todos los integrantes en la tarea encomendada, similar al aprendizaje cooperativo; en la literatura se refiere que el juego cooperativo permite adquirir el conocimiento esperado y la participación de los integrantes del equipo de trabajo, y no se presentan menciones a los juegos competitivos como ocurre en las agrupaciones previas.

Cooperación, competencia y otros tipos de juegos

Identificamos en la literatura una oposición entre el juego cooperativo y el juego competitivo, entre la cooperación y la competencia. Para fines educativos motrices ésta a veces es menos determinante pues se llega a sugerir la participación de los estudiantes en diversidad de situaciones motrices; aunque se observa también la recomendación de procurar situaciones o juegos con estructuras cooperativas y no competitivas.

El antagonismo entre los dos tipos de juego es más evidente en los juegos cooperativos que buscan el desarrollo de habilidades y la convivencia escolar: el juego de competición permite reconocer el propio desempeño comparándose con los demás, estimula el esfuerzo individual y aunque puede favorecer el autoconcepto, limita la creatividad por la búsqueda del resultado inmediato, genera discriminación, rivalidad, excluye la ayuda, limita el intercambio de información, aparta a los menos habilidosos y hay temor al fracaso (Omeñaca y Ruiz, 2005); es un factor que contribuye a la violencia pues los jugadores "utilizan la trampa, el engaño, la traición, la fuerza bruta y hasta la violencia para obtener la victoria" (Limpens, 2008, p. 44), e incluso parece contribuir o dar continuidad a la injusticia y opresión social, ya que en éste se acepta la fuerza, la trampa, y la destrucción de unos sobre otros, al normalizar que hay ganadores y perdedores (Brown, 1990).

Cabe señalar que en los fines educativos para la convivencia, el juego cooperativo es pensado por sus precursores como una estrategia contra la competencia social del modelo capitalista; sin embargo, su posicionamiento parece ser superficial ya que de fondo se le asigna un valor útil y productivo al juego; prima la cooperación que implica actuar juntos para

lograr un objetivo o un fin externo y se vincula con la productividad, la competitividad, la negociación; se vale del marketing volviéndose un producto novedoso para la transformación social que responsabiliza al individuo de modificar el orden social; se vuelve una actividad rentable más, que busca cooperar para obtener bienes o beneficios, tal como sucede en actividades económicas, de mercado, laborales e institucionales (Alvarado, 2022; Lovisolo *et al.*, 2013; Yepes, 1996).

Por otro lado, en los Programas de estudios, hay varios señalamientos a evitar la competencia entre las y los alumnos en distintas actividades, de aquí que el juego competitivo sea poco mencionado como orientación didáctica:

Tabla 2
El juego competitivo en los Programas de estudio. SEP, 2022

Nivel Preescolar		
Grado	Campo formativo	Orientación didáctica que menciona al juego competitivo
1° 2° y 3°	Saber y pensamiento científico	"Propón juegos de competencias en las que tengan que identificar las diferencias entre distancias ¿cuánto le faltó? (SEP, 2021, p. 34)
Nivel Primaria		
Grado	Campo formativo	Orientación didáctica que menciona al juego competitivo
3° y 4°	Ética Naturaleza y Sociedad	"Organiza juegos en los que se favorezca la cooperación en vez de la competencia, la conciliación de intereses en lugar de la oposición y la negociación" (SEP, 2022c, p. 146)
	De lo Humano y lo Comunitario	"Promueva que identifiquen situaciones de juego competitivas y propongan modificaciones que les permitan cambiar su dinámica para transformarlas en cooperativas" (SEP, 2022c, p. 187)
		"Situaciones caracterizadas por la cooperación y oposición, con el fin de reconocer sus implicaciones en la interacción y el logro de metas" (SEP, 2022c, p. 186)

Continuación Tabla 2

5° y 6°	De lo Humano y lo Comunitario	"Fomente que enriquezcan y reinventen juegos a partir de modificar sus reglas o lógica; se sugiere poner atención en los cambios que se dan en el pensamiento estratégico, como: modificar la regla para que sólo sean válidas las anotaciones de las mujeres o proponer la manera de cambiar una actividad competitiva a colaborativa" (SEP, 2022b, p. 220)
Nivel Secundaria		
Grado	Campo formativo	Orientación didáctica que menciona al juego competitivo
1	Lenguaje	"Organiza al grupo en equipos para el diseño de un juego (…) por ejemplo, lotería, rally, ruleta, tómbola, bingo, rompecabezas, competencias de karaoke, de rap, de hip hop, adivinanzas a través de dibujos o modelados tridimensionales, caras y gestos, etcétera". (SEP, 2022f, p. 18)
		"Observe que reconozcan las características y posibilidades personales que ayudan a mostrar un mayor control de sí en situaciones de cooperación-oposición a partir del intercambio de diversas tareas motrices y argumentos" (SEP, 2022d, p. 17)
	De lo Humano y lo comunitario	"Impulse juegos tradicionales, populares y autóctonos que propicien la interacción motriz de manera constante (comunicación, cooperación, oposición y confrontación lúdica)" (SEP, 2022d, p. 25)

Nota: Programas de estudio 2021-2022 de la Secretaría de Educación Pública de México.

Notamos también que se sugiere que los juegos competitivos sean modificados en cooperativos, y en esto coincidirán algunos autores bajo una supuesta superioridad del juego cooperativo sobre el competitivo: hay "superioridad de los juegos cooperativos en diferentes aspectos: alto grado de satisfacción personal, potenciación del pensamiento divergente,

mayor comunicación intragrupal, mayor aceptación" (Omeñaca y Ruiz, 2005, p. 57) que promueve su práctica y culmina en considerar al juego cooperativo como una estrategia a implementarse no sólo en las clases de educación física, sino de manera transversal en distintos grados de la educación básica.

En contra parte, los juegos competitivos se presentan como algo que se debe evitar. Sin embargo, esto es una mirada superficial de los juegos competitivos, ya que dejan de lado que éstos permitieron conformar elementos de la cultura como la música, la danza, el derecho, la arquitectura; y representan vínculos sagrados y comunitarios (Huizinga, 2000). También evidencian la interdependencia de los seres humanos (Grange, 1981; Huizinga, 2000); son necesarios para la vida en comunidad (Grange, 1981), y fueron una forma de resolver luchas y disputas sin violencia (Elias y Dunning, 1992; Grange, 1981). Tampoco consideran que la decisión de estar y permanecer en el juego conlleva el aceptar las reglas y sitúa a los jugadores en igualdad de condiciones (Caillois, 1986; Huizinga, 2000) y no en una imposición o ventaja de unos sobre otros.

En nuestro trabajo realizado con niños y niñas de 9 y 10 años de cuarto grado, de una primaria pública de Zapopan, Jalisco, México, identificamos que la estructura no es un factor prioritario, y los juegos que son preferidos cabrían en diferentes categorías o tipos de juegos como no competitivos con oposición, de habilidad o competitivos, de azar, de vértigo y algunas combinaciones entre estos. Al realizar la clasificación de juegos que elijen y juegan por sus estructuras tuvimos algunos inconvenientes pues un mismo juego puede situarse en dos o más categorías, acepta diferentes modos de jugar dependiendo de la intención que da el jugador (Alvarado, 2022), existen juegos alrededor del juego (Reyes y Vargas, 2007); se re-inventa, mantiene su estructura pero se renueva la forma de jugarlo (Emiliozzi *et al.*, 2009). De aquí, que nos interesamos en el modo de jugar y en las experiencias de los jugadores al jugar.

Cooperación, competencia y otras experiencias al jugar

Algo que llama la atención es que las oposiciones entre juego cooperativo y competitivo van más allá de su forma o estructura, y se considera que el modo de jugar en ambos es contrario, e incluso excluyente; es decir, lo que ocurre en los juegos cooperativos no se da en los juegos competitivos. Por ejemplo, en los juegos cooperativos los jugadores juegan en función de los resultados, por el deseo de ganar a los demás, ocasionando tensión entre los jugadores, enemistades, situaciones de rechazo y exclusión, falta de confianza, poca unidad, solidaridad y tolerancia al jugar. Por el contrario, en los juegos cooperativos todos los jugadores participan, se divierten, tienen un sentimiento de victoria, aprenden a aceptar, compartir y confiar en los demás y a ser solidarios (Brotto como se citó en Velázquez, 2016).

Observamos que se pasa por alto una distinción fundamental entre juego y jugar; una distinción que permite ver más allá de la estructura o tradición determinada previamente que precisa de algunas condiciones para que pueda darse (Alvarado, 2022) y enfocar la mirada en la perspectiva del jugador al jugar, en lo que experimenta:

> Recrea –vuelve a crear–, representa, se ofrece a sí mismo y a los demás el espectáculo del mundo que él previamente ha aprehendido, pone en juego, objetiva, exterioriza los sentidos, las reglas, los valores ocultos y las relaciones sociales, las actividades, etc., que él mismo ha visto en acción en el mundo en el cual habita. (Mantilla, 2016, p. 117)

De aquí que priorizamos sus distintas experiencias al jugar juegos que les agradan y desagradan. Los motivos por los que niñas y niños prefieren jugar distintos juegos dan cuenta principalmente de los movimientos o *acciones relacionadas con el juego*, por ejemplo, correr, saltar, encontrar, esconder; del *estado emocional* que tiene al jugar, por ejemplo, diversión, nervios, libertad; y *los vínculos con los demás al jugar*, como estar con sus amigos, jugar todos juntos, convivir. Asimismo, les gusta poner a prueba sus *habilidades*; *imaginar y crear* personajes o lugares; sentir *satisfacción por ganar*; tener *contacto físico* con otros jugadores, las *características del juego*

como su temática o el número de jugadores, acciones relacionadas con los *instrumentos* de juego como intercambiarlos o venderlos, y las *características del espacio-tiempo* donde acontece el jugar (Alvarado, 2021).

Por otra parte, identificamos que las experiencias que les desagradan al jugar son prioritariamente el *temor a la acción física* como lastimarse, pegarse, aventarse; las *acciones* o movimientos que deben realizar en el juego, como agacharse, correr, quedarse parado; el *estado emocional* que tienen al jugar, por ejemplo aburrido, difícil, tardado. También *desagrado físico,* por ejemplo cansancio, sudoración, dolor de pies; las características del *espacio* de juego, o motivos vinculados al *género* como considerar que un juego *es* de niñas (Alvarado, 2021).

Los partidarios de los juegos cooperativos, suelen considerar que los jugadores juegan sólo pensando en los resultados del juego, y que sus motivaciones se basan únicamente en el deseo de ganar, tal como en la Teoría de los juegos y comportamiento económico de Neumann y Morgenstern donde los jugadores son "personajes conscientes y preocupados exclusivamente por defenderse y ganar" (Duvignaud, 1982, p. 44); que más que referirse al juego, es más bien una Teoría de la toma de decisiones (Davis como se citó en Yepes, 1996) donde cada movimiento es finamente pensado.

Sin embargo, con lo presentado podemos dar cuenta de que hay diversidad de modos de interacción y experiencias, y que categorías como cooperación-oposición y cooperación-competencia limitan la comprensión de la perspectiva de los jugadores al jugar; y proponemos avanzar sobre estas dicotomías para considerarlas a ambas como cualidades constitutivas de la experiencia del jugar; como modos de convivir y de estrechar vínculos con los otros al jugar; resultando vano creer sólo en los juegos que se han definido como cooperativos se da la cooperación. De igual manera, identificamos que los fines externos que se otorgan al juego pedagógico no están presentes en su vivencia del jugar. Asimismo, la experiencia de ganar o perder un juego, es señalada mínimamente como una motivación para jugar o no pues lo importante no son los resul-

tados del juego sino el proceso de jugar: acciones, emociones y vivencias compartidas; conservando así la gratuidad de lo lúdico (Alvarado, 2022).

La pérdida de la experiencia lúdica

Además de lo señalado sobre el juego cooperativo en los programas oficiales; hay eventos que, a manera de taller, promueven el uso de esta actividad y, por decirlo de algún modo, capacitan de "manera lúdica" a docentes y facilitadores para su posterior aplicación. Un ejemplo de esto, son los tres encuentros que anualmente suceden en la ciudad de Querétaro, México. En marzo de 2022, se llevó a cabo el 19° encuentro sobre juegos cooperativos para la paz. En algunas de sus ediciones han participado Carlos Velázquez y Fabio Brotto, reconocidos autores sobre los juegos cooperativos, como talleristas.

A la par de esto, hay otras actividades poco documentadas o sistematizadas realizadas por colectivos que aplican principalmente juegos cooperativos; y algunas otras, como el *coaching lúdico,* que tienen fines como capacitar a docentes sobre el juego, pero también el desarrollo humano a nivel personal o empresarial que se alinean con la instrumentalidad del *dispositivo*, y, que bajo lemas como "juégate la vida en serio", "lúdica para la vida", "jugar es cosa seria", transgreden la esencia lúdica del juego.

Scheines (1998) crítica este tipo de prácticas: "proliferan los mal llamados "talleres de juego" para adultos donde numerosos "jugadores" pagan para pasar dos o tres horas semanales obedeciendo órdenes (…) enmascarando su necesidad de obedecer bajo el rótulo de "juego" (Scheines, 1998, p. 115). Señala además que se valen de eslóganes como "comprometer el cuerpo", "jugar para expresarse", sin embargo, en "estos falsos juegos no hay libertad, el orden lúdico brilla por su ausencia" (Scheines, 1998, p. 115).

En muchas de estas actividades, así como en los juegos cooperativos que buscan la convivencia escolar, es indispensable realizar evaluaciones después de la aplicación de cada juego, generalmente son preguntas hechas por el facilitador que fomenten la reflexión de los participantes sobre las emociones y acciones que tienen y situaciones que se dan al

jugar, equiparándolas con las de la vida cotidiana; presentan, nuevamente, una analogía con el supuesto "juego de la vida".

Sin embargo, al equiparar el juego con la vida diaria los juegos cooperativos se alejan y van en contra de algunas de las características inherentes del juego: es una acción que se aleja de toda utilidad material; se aparta del tiempo y espacio de la vida cotidiana; tiene sus propias reglas, libremente aceptadas; se transmite por tradición; puede repetirse en cualquier momento; y se da libremente dentro del espacio simbólico del "como si" (Huizinga, 2000).

El "como si" consiste en la conciencia permanente que tiene el jugador de estar jugando dentro de un juego, en un tiempo y espacio apartado a lo que ocurre en la vida cotidiana. En este sentido, identificamos que niños y niñas participan del "como si" en diferentes experiencias; al representar un personaje u objeto distinto al que se es en la vida "real"; al aceptar entrar en el espacio-tiempo de juego, que conforma el estar jugando, y al distinguir qué es y qué no es un juego, es decir, al reconocer la intencionalidad de las acciones de los distintos jugadores.

El modo de jugar dentro del juego no puede equipararse con el modo de actuar o conducirse en la vida diaria. Al realizar nuestro trabajo quedó claro que el jugar contra otros o intentar ganarles al jugar es distinto a tratar de imponerse o pasar sobre ellos en el día a día; ser rivales en el juego no es sinónimo de agresión o violencia fuera del juego; el comportamiento al jugar; y de igual forma, jugar juntos o "cooperar" en un juego, sea este impuesto o elegido libremente, no significa que en el día a día, fuera del juego, esas relaciones tendrán continuidad, pues la vida cotidiana y sus relaciones no son una extensión o continuación del juego como se plantea en esta perspectiva de los juegos cooperativos; ya que el juego tiene un inicio y un término.

Aún con estas determinaciones, esto no quiere decir que la vida diaria no pueda ser afectada de algún modo por el jugar ni que luego de este sea imposible construir nuevos significados o relaciones. De esta forma, el juego tiene la potencia de modificar el estado anímico de los jugadores; dar continuidad a las relaciones y a la amistad que existe fuera del

juego; crear acercamientos con otros y generar nuevos vínculos y nuevas amistades; difuminar malentendidos, conflictos y enemistades que se dan fuera del juego, de generar distanciamiento por algún descontento en el juego; ocasionar conflictos por desacuerdos, por accidentes al jugar, por jugar con otros, por romper las reglas del juego y hacer trampa que se postergan del jugar; reforzar el rechazo y la exclusión que se dan fuera del juego o aminorarlos al resignificar las experiencias con los demás; reproducir estereotipos y roles de género por la habitual separación entre juegos de niños y juegos de niñas o transgredirlos, y la transformación del uso cotidiano de los objetos (Alvarado, 2022).

Estas potencialidades del juego son distintas a aquellos fines pedagógicos que bajo la apariencia de "lúdico" –que más bien refieren a algo práctico, dinámico o activo– lo convierten en algo útil, productivo, instrumental, en un dispositivo que coadyuva a la pérdida de una auténtica experiencia lúdica. En nuestra sociedad se evita lo lúdico, lo inútil; se anula lo gratuito, lo que no tiene fin… el juego. Si se busca algún cambio en el orden social, éste sólo será posible instalados en la región de lo lúdico (Yepes, 1996); con el "surgimiento de lo inútil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego" (Duvignaud, 1982, p. 31); con "una praxis que, aun manteniendo tenazmente su naturaleza de medio, se ha emancipado de su relación con un fin, ha olvidado alegremente su objetivo y ahora puede exhibirse como tal, como medio sin fin" (Agamben, 2005, p. 112).

Restituir la experiencia lúdica al jugar

Los diversos fines educativos que se le atribuyen al juego cooperativo para favorecer la motricidad, desarrollar habilidades sociales o construir la paz, suelen dejar de lado que los jugadores *juegan por jugar*; no distinguen el juego cooperativo de la cooperación al jugar pues no toman en cuenta la perspectiva de los jugadores y las distintas experiencias que pueden presentarse en un juego con igual forma o estructura, ya que es fundamental el *estar jugando,* la disposición, las ganas de jugar y la actitud lúdica; así como las experiencias previas, las memorias y los distintos significado que van construyéndose en la misma interacción. Tampoco

hay una mención al contexto social o cultural de los jugadores, antes bien parece una propuesta universal que es aplicada en distintos países de Iberoamérica y genera los mismos beneficios o resultados en sus jugadores. Pasa por alto que el juego y la vida diaria son distintos, y aunque el juego tiene un potencial transformador, no modificará sustancialmente ni de forma permanente la vida ordinaria, por lo que no puede atribuirse al juego cooperativo ni a sus jugadores la tarea de terminar con la competencia social del modelo económico capitalista.

Las reflexiones presentadas tienen la intención de evidenciar que, aunque hay múltiples investigaciones, tesis, propuestas didácticas, sistematizaciones de experiencias, catálogos y talleres de juegos, y programas de estudio que abordan los beneficios del juego cooperativo y lo posicionan como una estrategia primordial dentro de la escuela, hay todavía tareas pendientes para los docentes que los implementan para restituir la esencia lúdica del jugar: pensar en modos "no lúdicos" que permitan conseguir los fines pedagógicos esperados; utilizar otro concepto para nombrarlos al no cumplir con las características de un juego; hacer las paces entre la cooperación y la competencia en lugar de modificarlos o eliminarlos; diversificar las situaciones motrices; considerar el sentido que dan los jugadores a las formas de los juegos y modos de jugar; buscar estrategias que no equiparen el juego y lo lúdico con tareas o ejercicios; considerar que la violencia y otras situaciones de rechazo, exclusión y discriminación no pueden resolverse dentro del juego por lo que se necesitan estrategias de carácter amplio más allá del juego; pensar modos de aprender a enseñar a jugar (Rivero, 2010) o incluir el juego genuinamente en el espacio aula (Sarlé, 2016).

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.

Alvarado, Mariela (2021). *Una mirada del juego cooperativo desde las teorías clásicas del juego y la experiencia de los niños*. [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara].

_____, (2022). El juego cooperativo: reflexiones desde los autores clásicos del juego y la experiencia de los niños. En *Indagaciones y hallazgos. Producciones de sentidos de la educación en la Maestría en Investigación Educativa Universidad de Guadalajara.* (pp. 65-89). Universidad de Guadalajara.

Andueza, Juan y Lavega, Pere (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimento*, *23*(1), 213-228.

Antunes, Jeferson, Dumont, João, Rodrigues, María, Fernández, Zuleide, y Carvalho, Jonathas (2019). Cooperative games and reading mediation: Why not in the public library? *Perspectivas Em Ciencia Da Informacao, 24*(4), 3-24.

Arévalo-Sánchez, Xochitlally (2016). Los juegos cooperativos como alternativa para generar paz integral en escuelas mexiquenses. *Ra Ximhai*, 335-344.

Arteaga, María. (2021). *Juegos cooperativos en el entorno natural en educacióninfantil.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cádiz]. Repositorio Institucional UCA. https://rodin.uca.es/handle/10498/25119

Ariès, P. (1988). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen (1a ed.). Taurus. Brown, Guillermo (1990). *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular* (2ª ed.). Guarura Ediciones.

Cadenas, Leydy (2021). *Programa de juegos cooperativos jugando me relaciono para desarrollar las habilidades sociales en niños de cuatro años del nivel inicial.* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo] Repositorio institucional USAT http://hdl.handle.net/20.500.12423/3274

Caillois, Roger (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* Fondo de Cultura Económica.

Calvar, Carmen, De la Serna, Jorge, Bastarrica, Olats, López-Vélez, Ana y Gamito, Rakel (2021). Juegos cooperativos para la inclusión. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, *72*, 34-38.

Calvo, Loirette (2017). Los juegos cooperativos y el acceso a la información desde la extensión Universitaria. *E-Ciencias de la Información*, *8*(1).

Cañadas, Cristina, Prieto, Alejandro, Gómez, Isabel, Barrera, María y Gil, Pedro (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigmas*, *1*, 99-134.

Choquehuanca, Yanett y Quispe, Alipio (2022). *Juegos cooperativos en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas de 4 y 5 años de la Institución educativa particular John Nash de Juliaca.* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio institucional UJCM https://hdl.handle.net/20.500.12819/1285

Clavijo, Oscar (2015). *Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del grado 301 del Colegio Nidia Quintero Turbay*. [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio institucional https://hdl.handle.net/10901/8519

Deaza, Andrea y Aníbal, Alejandro (2021). *Mejora de la convivencia escolar a partir de los juegos cooperativos*. [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio institucional https://hdl.handle.net/10901/19341

Duvignaud, Jean (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, Norbert y Dunning, Eric (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Emiliozzi, Valeria, Galak, Eduardo y Viñes, Nicolás (2009). Jugar es (re)inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47-59). Universidad de Antioquía.

Gálvez, Graciano (2022). Los juegos cooperativos para mejorar la competencia asume una vida saludable en estudiantes de educación secundaria, Yonán 2021. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV https://hdl.handle.net/20.500.12692/83202

Garaigordobil, Maite (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *7*(1), 91-105.

García, Natalie; Piassa, Abinaira; y Ribeiro, Marcio (2020). Juegos cooperativos con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: la sistematización de una experiencia. *Estudios Pedagógicos*, *46*(3), 151-166.

Grange, Juliette (1981). Una tarea imposible. En R. Jaulin (ed.). *Juegos y juguetes* (pp. 137-189). Siglo Veintiuno Editores.

Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Jaramillo, Heiner; Hernández, Adrián; Fajardo, David y Torres, Favio. (2021). La incidencia de los juegos cooperativos en el fortalecimiento de la conviviencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, *1*(34).

Jordá-Espi, Andrea; Gill-Madrona, Pedro; Mujica, Felipe N. y Pascual-Frances, Lorena (2019). Percepción afectiva del alumnado en educación física primaria en la Provincia de Alicante. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, *17*(1), e35015.

Lavega, Pere; Planas, Antoni y Ruiz, Pedro (2014). Original Cooperative Games and Inclusionin. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, *14*(53), 37-51.

Lavega, Pere; Sáez de Ocáriz, Unai; Lagardera, Francisco; March, Jaume y Puig, Nuria (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de Psicología*, *33*(3), 538.

Lazcarro, Irma (2015). *Juegos cooperativos para la convivencia sin violencia en la escuela amiga*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional UPN. http://200.23.113.51/pdf/31400.pdf

Limpens, Frans (2008). Juegos cooperativos para la paz y la solidaridad en México. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, *3*, 38-45.

Lovisolo, Hugo; Borges, Carlos y Muniz, Igor (2013). Competição e cooperação: Na procura do equilíbrio. *Revista Brasileira de Ciencias Do Esporte*, *35*(1), 129-143.

Lozano, Alize (2020). *Propuesta de intervención basada en los juegos cooperativos para la convivencia escolar en niños de una institución educativa de Cajamarca, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César

Vallejo] Repositorio institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/57638

Mantilla, Lucía (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara.

Marlés-Betancourt, Claritza; Hermosa-Guzmán, Denysse y Correa-Cruz, Lucelly (2021). Fomento de la conciencia hídrica en estudiantes universitarios mediante un juego como estrategia didáctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, *11*(2), 361-372.

Molina, Raúl (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, *41*(41), 108-132.

Omeñaca, Raúl y Ruiz, Jesús (2005). *Juegos cooperativos y educación física* (3ª ed.). Editorial Paidotribo.

Orlick, Terry (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, *17*(4), 426-429.

Osés, Rosa; Duarte, Efraín y Pinto, María (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(3), 176-186.

Osornio, Leticia (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai*, 415-432.

Pavía, Víctor (2003). El jugar como acto "inútil". *Efdeportes.Com*,*60*.

Ramos, Ada (2021). *Juegos cooperativos y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa de Lucanas, Ayacucho.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio institucional https://hdl.handle.net/20.500.12692/69064

Reyes, Guadalupe y Vargas, Rossana (2007). Jugando a ser poderoso: El consumo de cartas Yu-gi-oh entre niños y adolescentes de la ciudad de Mérida. En S. Ayora (ed.). *Globalización y consumo de la cultura en Yucatán* (pp. 233-263). Universidad Autónoma de Yucatán.

Rivero, Ivana (2009). La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 35-45). Universidad de Antioquía.

_____, (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros.De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, vol. 12, 71-81.

Sarlé, Patricia (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, *5*(2), 17-28.

Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Secretaría de Educación Pública (2020). Juego cooperativo. En *Formación Cívica y Ética. Cuaderno de Aprendizaje. Sexto grado.* (pp. 28-31). Secretaría de Educación Pública. https://libros.conaliteg.gob.mx/20/Z7823.htm?#page/2

_____, (2021). *Campos Formativos en la Educación Preescolar. Programa Analítico.* https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/3_Preescolar_Fase_2_23dic2021.pdf

_____, (2022a). *Educación Primaria. Programas de Estudio de los Campos Formativos: contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Fase 3: 1° y 2° grado. Programa analítico (Borrador)*. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/4_Primaria_Fase_3_1ro-2do_18ene2022.pdf

_____, (2022b). *Educación Primaria Programas de Estudio de los Campos Formativos: Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación Fase 5: 5º y 6º grados Programa Analítico (Borrador)*. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/6_Primaria_Fase5_5to-6to_18ene2022.pdf

_____, (2022c). *Educación Primaria Programas de Estudios de los Campos Formativos: Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Fase 4: 3º y 4º grados Programa Analítico (Borrador)*. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/5_Primaria_Fase_4_3ro-4to_18ene2022.pdf

_____, (2022d). *Educación Secundaria Programa de Estudio del Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación Fase 6: 1º, 2º y 3º grados Programa Analítico* (Borrador). https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/13_Secundaria_CF_DHyC_18ene2022.pdf

_____, (2022e). *Educación Secundaria Programa de Estudio del Campo Formativo: Ética, Naturaleza y Sociedad Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación Fase 6: 1º, 2º y 3ºgrados Programa Analítico* (Borrador). https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/12_Secundaria_CF_ENyS_18ene2022.pdf

_____, (2022f). *Educación Secundaria Programa de Estudio del Campo Formativo: Lenguajes Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación Fase 6: 1º, 2º y 3º grados Programa Analítico* (Borrador). https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/10_Secundaria_CF_Lenguajes_18ene2022.pdf

Velázquez, Carlos (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

_____, (2016). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física* (2ª ed.). Colectivo La Peonza.

Yepes, Ricardo (1996). *La región de lo ludico. Reflexión sobre el fin y la forma del juego*. Universidad de Navarra.

A modo de epílogo. Estudios sociales del juego: comentarios y discusiones

MARÍA EUGENIA VILLA

Pensar es siempre un pensar con otros, por eso la invitación a pensar juntos resulta un desafío que implica un crecimiento constante y sostenido. Las conversaciones, los debates y las discusiones que se presentaron en los encuentros que forman esta obra, conforman una producción que nos obliga a pensar nuestras prácticas académicas y profesionales y nos permiten preguntarnos sobre nuestras creencias, nuestros saberes y sobre todo sobre aquello que nos define, que nos representa, aquello que de tan evidente, escapa a nuestra mirada y análisis. Celebro esta invitación y este desafío.

Desde las discusiones y debates llevados a cabo en estos días, Cristina Ambrosini nos invita a pensar el juego desde Nietzche y Wittgenstein; a valorar la mirada escepticista a partir de permitirnos pensar en que la razón es limitada; entendida como una capacidad de valorar de experiencia, nos puede ayudar a comprender el mundo pero sabiendo que todo ello no es más que una ficción. Desde esta perspectiva, la razón inventa reglas, crea un orden. La mirada escepticista se aferra al orden, al lenguaje, elementos centrales en la constitución de las prácticas de juego que resultan necesarias para comprender el fenómeno del juego que tanto nos apasiona. Su texto, su análisis de la perspectiva foucaultiana, nos habilita la posibilidad de comprender y analizar nuestros estudios del juego en la profundización necesaria que el lenguaje otorga como ordenador y las reglas como los productos sociales que configuran esos discursos que

estructuran las prácticas. La precisión del análisis del texto nos deslumbra en cuanto a pensar y pensarnos en la "libertad reglada" que el juego nos abre, al mismo tiempo que limitan la creación y ordenan los sentidos que se conjugan en sus prácticas, para pensar junto con Heráclito y Parménides, en el juego y el jugar a partir de su realidad dinámica.

Absortos de estos análisis, Lucía nos ofrece pensar en "el jugar" a partir de sus narrativas y nos presenta un análisis central para abordar dos visiones que han atravesado las concepciones de infancia contemporáneas: la perspectiva ahistórica de la psicología del desarrollo y la psicología educacional, de corte evolutivista y parcializada y una visión superadora, histórica, crítica como lo es el análisis biopolítico de la infancia que nos presenta Lucía Mantilla. Su análisis pormenorizado nos permite desapegarnos de la visión adultocéntrica y cronológica que no hace más que clausurar su potencia porque es tomado como un proyecto del adulto, para posicionarnos en la potencia del lenguaje y ofrecernos un nuevo lento, potente y abrumador estudio para la comprensión de las prácticas de juego en la infancia. Este posicionamiento nos habilita a analizar el juego "del niño" fuera de esa visión evolutiva y biológica, para posicionarlo como construcción social e histórica desde donde nos señala el ocultamiento al "jugar" que estas posiciones provocan. Lucía nos destaca el involucramiento que contempla el jugar infantil, como la arena y posibilidad verdadera de desarrollar la potencia del juego como la "forma de vida" en sentido agambeniano.

Sobre estas bases y discusiones, nos sumergimos en el "oasis de Fink" a partir de los destacados aportes de Yolanda Corona, Graciela Quinteros y Julián Vélez, para convocar a la incertidumbre del juego. El texto nos trae a escena a Fink y su "oasis de la felicidad" para pensar al juego como uno de los fenómenos de la existencia humana, su potencialidad para dotar a la experiencia de imaginación y fantasía y poder "viajar" más allá de lo real. A esta mesa invita a Benjamin para mostrarnos cómo los niños se relacionan con las imágenes, cómo las habitan y cómo se construyen en actores de estas "formas de estar" en el juego; a partir de destacar, pensar y analizar estas prácticas como invitaciones al desafío de la incerti-

dumbre y su potencialidad para maravillarse, contemplar y poder producir tiempo y un mundo "otro" tan necesario e importante en estos tiempos posmodernos.

Noelia Enriz nos presenta y destaca conceptos centrales para pensar las prácticas de juego; la sociabilidad, los acuerdos, las dimensiones relacionales de las comunidades, la constitución de las nociones de personas, abordadas y estudiadas en el campo antropológico nos permiten mirar y entender las prácticas de juego como sistemas políticos y cómo éstas se constituyen en espacios para el saber, como puertas hacia el conocimiento de saberes y reglas de interacción, destacados para recuperar tejidos sociales. Noelia nos destaca cómo los juegos se narran, se repiten, se reinician y revisan el error y se constituyen en un espacio valioso. Nos ubica al juego en el centro de la escena destacando como las reglas, los materiales y las formas de juego conformaron esa historicidad de las relaciones entre el juego y la antropología para plantearnos interrogantes necesarios para indagar en las prácticas de juegos virtuales en los tiempos actuales.

En este recorrido, profundizamos las discusiones en el juego y el jugar a partir de la presentación de los estudios de Regina Öfele que nos invita a pensar en la soledad de la infancia a partir del pormenorizado análisis de las prácticas y costumbres contemporáneas de la misma. Regina nos introduce al análisis de la contemporaneidad infantil excedida de compromisos y obligaciones, que obliga y cercena el juego como ámbito de posibilidad de "jugar a ser", destacando que jugar permite la emancipación y el despliegue de la subjetividad propia, para abrir camino hacia el juego libre que posibilite el "dejar ser" del jugar.

Patricia Sarlé nos presenta un análisis del Juego a partir de 3 elementos que permitan abordarlo; por un lado destaca la "Textura lúdica" pensada entre lo que se dice y se hace del juego, que nos habilita a pensarlo en la necesidad de brindar tiempos, espacios, objetos, contextos y jugadores expertos para que acontezca, análisis preciso e iluminador que nos abre el interrogante para pensar en la mediación y los tipos de juego, resaltado como el segundo elemento de análisis. La mediación nos encuadra en marco lúdico necesario para que el juego se despliegue, nos delimita la

escena y nos permite el acontecimiento del mismo. Patricia nos invita a pensar en el juego desde el concepto de figura y fondo, para indagar en los sentidos que se constituyen en la práctica a partir de las miradas de los docentes y los alumnos en las instancias de juego. Estas imágenes nos amplían el análisis hacia los distintos tipos de juegos y las intervenciones que éstos provocan. La autora destaca la importancia de la inclusión genuina del juego en la educación como parte de la agenda didáctica y su necesidad de colocarlo como contenido a ser enseñado.

Víctor Pavía nos deleita con la magia del recorrido por los avatares de la investigación en juego, que tanto camino nos ha abierto para seguir sus pasos en la consolidación de la "formación profesional en juego" que nos desvela. La travesía incesante que nos relata Víctor nos permite comprender la necesidad de estudiar un modo más lúdico de jugar desde la perspectiva del derecho, amalgamando el análisis crítico y habilidad propositiva para instalar el debate, ahondar en los usos y sentidos del juego en el ámbito educativos y profundizar en las investigaciones sobre juego en los ámbitos universitarios y la formación docente de grado y posgrado.

Ivana Rivero nos presenta un destacado análisis genealógico del objeto Juego que nos brinda la posibilidad de develar sentidos en las prácticas tanto en el ámbito de la investigación como en las acciones de jugar que pensamos y nos piensan. Este análisis de la acción de jugar posiciona al mismo como productor de cultura y coloca en el centro de la escena a los jugadores, como ejes centrales de la acción colectiva del jugar. Profundiza la mirada en la invitación a pensar el campo de estudio del juego en perspectiva de género, así como a analizar en profundidad las formas de juego, antes que los modos, conjuntamente a una reflexión necesaria de los discursos, saberes y prácticas europeizantes que han invadido el campo sometiendo las prácticas lúdicas a las deportivas como así también a los entornos culturales propios de nuestro continente. Estos importantes señalamientos, verdaderas hipótesis de trabajo, nos posibilitan y arrojan luz hacia el estudio de los discursos contemporáneos y la nece-

sidad de dialogar con la práctica profesional de la Educación Física en este ámbito.

Por último, Mariela Alvarado nos devela un pormenorizado análisis de los juegos cooperativos y los sentidos de su práctica, adentrándonos en los vaivenes del juego como estrategia, como herramienta y su contrapartida del análisis estructural praxiológico. El texto nos invita a pensar y pensarnos en la construcción de los sentidos que subyacen en las elecciones de estas prácticas y en los usos que determinan y configuran este tipo de prácticas.

Estudios sociales en el juego y el jugar.
Recorridos conceptuales en Argentina y México
Se terminó de imprimir en diciembre de 2022
en Trauco Editorial
Camino Real a Colima 285-56, Antares 1
Tlaquepaque, Jalisco, México
El tiraje consta de 150 ejemplares

Corrección y diagramación: Trauco Editorial

Consideramos que detenerse a observar los costados del juego y del jugar conlleva, obstáculos propios de la polisemia y los sentidos adjudicados. Aun así, las y los autores aquí reunidos, se animaron a exponer desarrollos conceptuales y propositivos para tratar de comprender dentro de la complejidad al juego y al jugar. Por ello es que, en este juego "copernicano", nos atrevimos a proponer que los y las investigadoras que conforman esta obra tienen su "granito" de Galileo. Fabrican lentes que permiten observar otras realidades posibles. Validan día a día esas lentes en los distintos campos de conocimiento en que se desempeñan. Generan conocimientos que obligan a la ampliación de los anaqueles etiquetados con la temática. Y finalmente, incomodan a quienes eligen "no mirar con otro telescopio" para no encontrarse con lunas desconocidas capaces de "poner en jaque" a conocimientos adormecidos.

Por eso hoy, la historia de quienes usaron las primeras lentes para reorganizar su mundo, encuentran puntos de acercamiento con quienes usan sus lentes imaginarios para explorar y ensayar organizaciones en el apasionante universo del juego y el jugar. Creemos que las y los lectores agradecerán, como nosotros, la oportunidad de mirar, de compartir lo mirado; porque entre sombra y sombra se suele colar, fugaz, la claridad.

CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Academia

ISBN 978 607 571 708 3
9 786075 717883